Ю. А. Костенкова

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Издательство Прометей

Москва

2011

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Проблема школьной неуспеваемости остается одной из актуальных проблем современной педагогики и психологии. В монографии представлен культурологический подход в анализе организации изучения и обучения одной из наиболее многочисленной группы среди неуспевающих школьников – детей с задержкой психического развития. В работе представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей данной категории, показаны особенности усвоения ими чтения и математических знаний и навыков по годам обучения в начальной школе.

Монография адресована научным работникам, преподавателям вузов, студентам педагогических, психологических, дефектологических факультетов, специалистам системы коррекционно-развивающего обучения.

- Ю. А. Костенкова
  -
  - Введение
  - Глава 1. Школьная неуспеваемость как психолого-педагогическая и социальная проблема
    - 1.1. Понятие «школьная неуспеваемость» в современной науке
    - 1.2. Проблема трудностей обучения в работах зарубежных исследователей
    - 1.3. Дети с задержкой психического развития как одна из наиболее многочисленных категорий неуспевающих школьников
  - Глава 2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития
    - 2.1. Клинические проявления при задержке психического развития
    - 2.2. Систематика задержек психического развития
    - 2.3. Особенности психического развития при задержанном дизонтогенезе
    - 2.4. Педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития
  - Глава 3. Развитие познавательной деятельности учащихся с задержкой психического развития в процессе обучения

- 3.1. Организация помощи детям с задержкой психического развития на современном этапе общественного развития
- 3.2. Овладение навыком чтения учащимися в процессе обучения в начальной школе
- 3.3. Усвоение математических знаний и навыков младшими школьниками с задержкой психического развития

Библиографический список

Ю. А. Костенкова
Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития
Монография

© Ю. А. Костенкова, 2011
© МПГУ, 2011
© Оформление. Издательство «Прометей», 2011

Рецензенты:
Плаксина Л. И. – доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики МПГУ
Леванова Е. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии МПГУ

* * *

Введение

Одна из актуальных проблем современной педагогики – повышение эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых, более эффективных путей формирования знаний с учетом реальных возможностей учащихся и условий, в которых протекает их учебная деятельность. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с появлением альтернативных учебных заведений и введением государственных стандартов на все виды образования.

Проблемами школьной дезадаптации учащихся занимались многие ведущие педагоги (Ю. К. Бабанский, Л. В. Занков, М. Н. Скаткин, В. А. Сухомлинский и другие), психологи (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, З. И. Калмыкова, Г. С. Костюк, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, С. Я. Рубинштейн и другие), дефектологи (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, М. С. Певзнер и другие). В процессе исследований было выявлено разнообразие причин и проявлений дезадаптации, одним из основных факторов рассматриваемого явления большинство исследователей называют школьную неуспеваемость. Тем не менее в настоящее время единых взглядов и подходов к определению явления школьной дезадаптации не существует.

Неуспеваемость, особенно возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются со значительно возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения. Необходимо правильно и своевременно диагностировать причины неуспеваемости в каждом индивидуальном случае и по возможности устранять или корригировать их последствия.

Сложившаяся традиционная система образования в нашей стране предусматривала, помимо общеобразовательных школ для всех учащихся (с вариантами профилированного обучения для одаренных и способных детей), организацию для детей с выраженными нарушениями развития специальных общеобразовательных коррекционных учебных заведений двенадцати типов, профилированных в зависимости от характера нарушения развития ребенка и степени его выраженности.

Детские сады, школы и школы-интернаты для детей с нарушениями зрения, слуха, речи, интеллектуального развития, опорно-двигательного аппарата в основном решали проблему их обучения, воспитания и социальной адаптации лиц данной категории. Вместе с тем в связи с процессами интеграции в обучении наметилась тенденция к уменьшению вариативности таких учебных заведений.

Глобальный подход к реализации идеи интегрированного обучения, может служить объяснением наблюдающейся в последние годы тенденции усиления неоднородности состава учащихся общеобразовательной школы по уровню умственного, речевого, психического развития в целом. Такое положение во многом обусловлено тем, что в школу попадают учащиеся с парциальными нарушениями развития, те, которые раньше обучались в специальных учебных заведениях. Как показывают исследования (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и другие), среди неуспевающих учащихся есть школьники с педагогической запущенностью, задержкой психического развития, неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями, причинами которых являются остаточные поражения центральной нервной системы, минимальные мозговые дисфункции. Дети с задержкой психического развития составляют примерно 50 % неуспевающих школьников. Для их обучения созданы специальные учебные заведения – школы и классы VII вида (ранее – классы выравнивания, затем – коррекционно-развивающего обучения).

Происходящие социально-экономические изменения в жизни нашего общества, постоянное повышение общественных требований к уровню общего образования обострили и проблему школьной неуспеваемости. Практика более чем двадцатилетнего обязательного всеобщего среднего образования показала, что, несмотря на большое внимание, уделяемое совершенствованию содержания образования и методик обучения, оснащению школьных кабинетов современными техническими средствами обучения, улучшению условий труда учителей, учить всех и учить хорошо при существующей традиционной организации учебного процесса невозможно.

В современных условиях с учетом вышесказанного особую социальную и педагогическую значимость приобретает проблема целесообразности и эффективности дифференцированных форм организации обучения. Одной из острейших является проблема определения критериев отбора таких учащихся в классы и группы, где были бы созданы необходимые условия для их успешного обучения, а в дальнейшем – и социальной адаптации.

В психологической, педагогической научно-методической литературе появились работы, посвященные изучению отдельных категорий неуспевающих учащихся, методические рекомендации по преодолению учебных трудностей этих школьников (Т. А. Власова, М. В. Ипполитова, З. И. Калмыкова, Г. М. Капустина, Г. Ф. Кумарина, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Менчинская, Н. И. Мурачковский, Н. А. Накашина, М. С. Певзнер, Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпина, А. А. Харитонов, С. Г. Шевченко и другие).

Среди стойко неуспевающих учащихся выявляется значительное число детей с задержкой психического развития, и существующая система коррекционно-развивающего обучения по ее устранению требует дальнейшей разработки и совершенствования.

Система дифференцированного обучения находится в процессе становления, вслед за специальными школами и классами для детей с задержкой психического развития появились другие образовательные формы и структуры для детей, испытывающих различные трудности в обучении (классы коррекции, компенсирующего обучения, реабилитации, педагогической поддержки и другие), в целом порядка двадцати наименований. В этих классах наблюдалось внедрение множества программ по дополнению учебного процесса различными средствами поддержки учащихся (психологической, логопедической, коррекционно-педагогической). Но такие программы, как правило, мелкомасштабны, односторонни, недостаточно научно обоснованы.

Как показывает опыт, на современном этапе не полностью разработана типология классов, методика работы с учащимися, не до конца выявлены основные трудности, с которыми встречаются школьники при изучении учебной программы. Даже состав учащихся в классах VII вида разнороден, поэтому необходимо определить более четкие критерии для дифференциальной диагностики учеников, разработать для каждой типогруппы соответствующие программы и методики обучения, требования к знаниям и кавыкам. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с происходящей стандартизацией образования.

Наиболее продуктивным при анализе состояния и перспектив развития исследований в области изучения детей с задержкой психического развития, с нашей точки зрения, является культурологический подход, основывающийся на предложенной в первой четверти XX в. Л. С. Выготским теории историко-культурного подхода при анализе общественных явлений.

Глава 1. Школьная неуспеваемость как психолого-педагогическая и социальная проблема

1.1. Понятие «школьная неуспеваемость» в современной науке

В трудах многих классиков педагогики прослеживается тенденция разностороннего подхода к анализу причин неуспеваемости школьников и намечаются различные пути ее преодоления и предупреждения.

Изучением отдельных аспектов проблемы предупреждения и преодоления неуспеваемости школьников занимались многие отечественные педагоги – Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, М. А. Данилов, А. М. Гельмонт, В. П. Есипов, Л. В. Занков, Ф. Ф. Королев, С. М. Риверс, М. Н. Скаткин, Т. Ю. Стульпинас, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, П. О. Эфрусси, психологи – Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. И. Зыкова, З. И. Калмыкова, Г. Л. Костюк, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская, Э. И. Моносзон, Т. Л. Мусеридзе, Н. И. Мурачковский, С. Л. Рубинштейн, С. Я. Рубинштейн, Л. С. Славина, А. А. Смирнов, В. С. Цетлин, дефектологи – Т. А. Власова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, за рубежом – Я. А. Коменский, А. Дистервег, P. Barney, J. Bruner, I. Illich, J. Konopnicki, C. Kupisiewioz, H. Lowe, G. Stohr, G. Witzlack и другие.

При определении понятия неуспеваемость мы, вслед за В. С. Цетлиным, придерживаемся мнения, что содержание этого понятия не является раз и навсегда данным, оно меняется в ходе развития школы и связано с изменением целей и содержания образования [171; 172].

В современной педагогике не дается определения неуспеваемости как отдельному, самостоятельному дидактическому понятию, она подразумевается как антипод успеваемости. Под успеваемостью же понимается «степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, сознательности и прочности» [171] или «характер степени полноты, глубины, сознательности и прочности знаний, умений и навыков, усвоенных учащимися в соответствии с требованиями учебных программ» [172].

Внимание большинства исследователей и практиков в основном направлено на преодоление уже сложившейся, зафиксированной неуспеваемости, Так, В. А. Сухомлинский писал: «Отстающих учеников вообще нет, есть дети, которые не овладели всеми теми знаниями, которыми овладел весь класс,

эти дети могут некоторое время с трудом учиться и быть успевающими. Но если отставание не устраняется своевременно, ученик становится с течением времени неуспевающим: он имеет в знаниях такие пробелы, что овладеть новым знаниями по данному предмету не может» [205].

Мы будем рассматривать неуспеваемость как итог отставания, следовательно, если своевременно не устранить причины, породившие само отставание, то оно неминуемо приведет к неуспеваемости.

Основоположник педагогики как науки о воспитании и обучении ребенка Я. А. Коменский в работе «Великая дидактика» писал о том, что все дети от природы имеют предрасположение, стремление к знанию, всех их можно учить. Он также подчеркивал, что дети по способностям не одинаковы и учителю в процессе работы необходимо учитывать это обстоятельство. Большое значение автор придавал правильно организованной помощи школьникам в учении: «Школа должна учить молодежь всему приятно и основательно и стать для них самым любимым местом». Решающее значение Я. А. Коменский придавал правильной постановке самого процесса обучения и воспитания [100].

А. Дистервег, рассматривая проблемы предупреждения неуспеваемости школьников, советовал учителям обращать особое внимание на ленивых, вялых и слабых детей, энергично побуждать их к деятельности при помощи вопросов и одобрения [58].

В России проблеме повышения эффективности учения слабоуспевающих школьников уделяли внимание выдающиеся педагоги и общественные деятели, Так, В. Г. Белинский утверждал, что школа должка строить учебно-воспитательный процесс на началах народности, учете возрастных и индивидуальных особенностей детей, глубоком уважении человеческого достоинства каждого из них [12].

По мнению К. Д. Ушинского, для успешного обучения каждого ребенка необходимо создание таких условий обучения, в которых дети проявляли бы активность и самостоятельность, работали с охотой и без принуждения. Кроме методического мастерства учителя, необходимо его заботливое отношение к каждому ученику, любовь педагога к своему делу. К. Д. Ушинский призывал учителей «знать человека во всех его отношениях», рекомендовал учителю, прежде всего, выявить уровень знаний слабого ученика», вскрыть причину его отставания в учебе, привести в систему имеющиеся у него знания, изучать новый материал с опорой на уже усвоенное, продвигаться вперед

небольшими шагами. Он советовал учителям избегать непрерывной критики результатов учения ребенка, чаще спрашивать слабоуспевающих. Большое значение в работе учителя автор отводил предупреждению рассеянности детей, преодолению механического заучивания учебного материала, «зубрежки», которые нередко являются причинами неуспеваемости школьников, рекомендовал широко использовать разнообразные методы обучения, которые позволяли бы всемерно учитывать индивидуальные особенности внимания, памяти и мышления школьников [216].

Заботой о ребенке, о его человеческом достоинстве, о разумной организации учебного процесса проникнута статья Н. А. Добролюбова «Ученики с медленным пониманием» [59]. В этой статье он осуждал бездушное отношение учителей к отстающим ученикам, практику наклеивания ярлыков «неспособный», «безнадежный» и т. д. От учителей требовал всестороннего изучения ученика, причин его отставания в учении, всемерной помощи слабым, отстающим учащимся.

Л. Н. Толстой утверждал, что все дети могут успешно учиться, а отставание происходит от того, что учитель не знает индивидуальных особенностей ученика. Он отмечал, что при подходе к каждому ученику «должна быть своя особая метода», и что учитель «должен, принимая всякое затруднение понимания ученика не за недостаток ученика, а за недостаток своего учения, стараться изобретать в себе новые приемы» [210].

Специальные исследования проблемы неуспеваемости возникли в связи с ориентацией на всеобщее обязательное обучение детей, когда отсев из школы превратился в общественную проблему.

Особенно остро эта проблема проявилась в России после Октябрьской революции, когда образование стало носить широкий и массовый характер. Уже в документе «Основные принципы единой трудовой школы» (1918 г.) намечались пути предупреждения неуспеваемости и ликвидации второгодничества, основными из которых рассматривались улучшение «условий домашнего обихода» и организация, для этих детей «особых забот школы» [166].

В первые годы советской власти предусматривалась возможность второгодничества: «В 1925 году было принято официальное решение о допустимости второгодничества в размерах до 25 %. Этот процент был в те годы общепризнанной нормой. Но чем дальше развивалось советское государство, чем совершеннее становилась наша школа, тем все более настойчиво и остро ставился вопрос о необходимости преодоления массового

второгодничества. К концу 30-х годов оно уменьшилось до 12 %» (М. П. Кашин).

В эти годы широкое распространение получили исследования педологов. Педология как наука имела два направления – «биогенетическое» и «социогенетическое».

Сторонники «биогенетического» направления (П. П. Блонский, А. Г. Цейтлин, М. М. Шершень и другие) основной причиной неуспеваемости школьников считали биологическую неполноценность ребенка, в частности, ими было выявлено, что неуспевающие учащиеся хуже успевающих по физическим данным и подвержены более частым инфекционным заболеваниям [19; 232].

Сторонники «социогенетического» направления (Е. А. Аркин, А. Б. Залкинд и другие) причиной неуспеваемости считали социальные условия: неблагополучную семью, плохие жилищные условия, недоедание, отсутствие книг и учебных пособий, переполненность классов, слабые педагогические кадры и т. п. Они делали вывод о том, что неблагоприятные социальные условия накладывают свой отпечаток на состояние ребенка, следовательно, неуспеваемость – явление чисто социальное, а не педагогическое.

Несмотря на некоторую прямолинейность и односторонность взглядов, исследования педологов, несомненно, внесли значительный вклад в решение проблемы школьной неуспеваемости. Но в 1936 году вышло Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». В развернувшейся затем общественной дискуссии отрицалось все положительное, что было сделано педологами, их ошибки преувеличивались, а положительные стороны замалчивались, в итоге идеи педологии были преданы забвению на долгие десятилетия.

Широкие исследования, школьной неуспеваемости в тридцатые годы XX в. были проведены П. П. Блонским [20; 21]. Им были выделены причины, которые чаще всего ведут к неуспеваемости: 1) низкая работоспособность школьников, связанная с состоянием их здоровья (три четверти неуспевающих учеников быстро утомляются, тогда как среди успевающих обнаруживают быстрое утомление только треть учеников); 2) неумение правильно организовать свой труд, «неумение работать»; 3) отсутствие интереса к учению, желания учиться; 4) слабое развитие школьников. Автор выражал несогласие с исследователями, которые видели глазную причину неуспеваемости в особенностях самих учащихся, а не в недостатках работы учителей. Он аргументировал значительно

большее влияние педагогов на успешность учения школьников тем, что многие неуспевающие в одном классе школьники, попадая в другой класс, к другому педагогу, начинают успевать.

Классификацию типов неуспевающих школьников П. П. Блонский проводил по двум внутренним причинам – физическая слабость и умственная неразвитость и третьей внешней причине – домашние условия и сильные внешкольные интересы. Работы П. П. Блонского стали существенным вкладом в педагогические исследования проблемы школьной неуспеваемости. Положительной особенностью было единство анализа причин и разработки рекомендаций по предупреждению и преодолению неуспеваемости [20].

На комплексный характер неуспеваемости указывала П. О. Эфрусси. Она провела анализ причин неуспеваемости школьников и разработала рекомендации по ее преодолению [235]. Автор отмечала, что в большинстве случаев неуспеваемость бывает обусловлена комплексом физиологических, экономических, психосоциальных и некоторых других причин. П. О. Эфрусси выделяла следующие наиболее характерные черты, свойственные неуспевающим школьникам: неустойчивость внимания и легкая отвлекаемость; более медленный, чем у нормально успевающих учащихся, темп работы; пониженное общее развитие; пониженная активность по отношению к прямым требованиям школы; неуверенность в своих силах; слабость инициативы; сравнительная бедность воображения; ограниченный лексикон и слабость логического мышления; болезненная чуткость к упрекам и замечаниям; эмоционально-волевые задержки (неуверенность, забитость, робость, «чувство своей неполноценности», ведущее к неуверенности в своих силах и прочие). Исследовательница указывала, что педагогическая запущенность очень часто внешне проявляется в тех же формах, что и умственная отсталость. Она отмечала возможность и необходимость компенсации слабой одаренности развитием имеющихся у ученика положительных задатков.

С. Т. Шацкий в своих работах писал, что обстоятельствами, осложняющими решение проблемы преодоления второгодничества и предупреждения неуспеваемости, являются условия общественной жизни («период чрезвычайно больших экономических и социальных сдвигов»), отсутствие традиций, на которые могли бы опереться учителя. Обосновывая необходимость индивидуального подхода к школьникам, С. Т. Шацкий утверждал, что «… в сущности однородного класса нет, а есть ряд групп в классе, даже равном по возрасту детей, групп, разных по степени и по способам работы, и по темпу работы, и по

социальному происхождению, и по интересам. Существуют, например, ребята, которые медленно, но основательно работают, а есть такие, которые быстро схватывают, но скоро забывают» [226].

В исследованиях школьной неуспеваемости 40–50-х гг. XX в. видное место занимают работы М. А. Гельмонта и С. М. Ривеса [41; 42]. Причины школьной неуспеваемости авторы связывают главным образом с квалификацией учителя, что приводит в действие другие причины и в результате явление неуспеваемости вызывается комплексом, а не отдельно взятой причиной. Классификацию они провели по степени выраженности неуспеваемости:

1. Общее и глубокое отставание в учении – учащийся не успевает по всем или по многим предметам хронически, часто на протяжении не одного учебного года. Причины такого отставания: плохая подготовленность и значительные пробелы в знаниях, неблагоприятные бытовые условия, нерадивость учащихся, лень, нежелание учиться, недостаточный уровень общего развития.

2. Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость только по наиболее трудоемким и сложным учебным предметам. Причинами ее являются недостатки преподавания этих предметов; недоработки по этим предметам в предшествующих классах («рыхлость знаний, зыбкость умений»); недостаточный интерес и недостаточно сознательное отношение к предметам, требующим высокого уровня развития умственных способностей, большого напряжения воли учащихся, сосредоточения внимания, мобилизации памяти и приложения больших усилий.

3. Причинами эпизодической успеваемости являются недочеты преподавания, которые зависят от самих учащихся и проявляются в неаккуратном посещении школы, невнимательности, невыполнении заданий, лжи, самодемобилизации в период между ответами и прочие. А. М. Гельмонт выявил степень трудности или легкости преодоления каждой из названных категорий неуспеваемости. Созданная им классификация причин и видов неуспеваемости – шаг вперед в разработке данной проблемы, так как она позволяет более дифференцированно подходить к анализу причин и выбору средств преодоления этого явления.

Постепенно сложились разнообразные направления, концепции и теории причин школьной неуспеваемости, возможных путей ее преодоления. В настоящее время выделяют следующие основные подходы в изучении неуспеваемости – социологический, психологический, биологический,

педагогический и другие. По широте охвата научных профилей изучения неуспеваемости существуют односторонние и многосторонние подходы к решению данной проблемы.

Психологические проблемы неуспеваемости школьников наиболее всесторонне и фундаментально были изучены Г. А. Антоновой, В. И. Зыковой, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской, Н. И. Мурачковским, Л. С. Славиной и другими исследователями.

Л. С. Славина классифицировала неуспевающих учащихся в зависимости от причины рассматриваемого явления, положив основу только аспект психологической запущенности: 1) учащиеся с неправильно сформированным отношением к учению; 2) учащиеся, испытывающие трудности при усвоения учебного материала («неспособные»); 3) учащиеся, не владеющие необходимыми навыками и способами учебной работы; 4) учащиеся, не умеющие трудиться; 5) учащиеся, у которых отсутствуют познавательные и учебные интересы [197].

Наиболее значительное исследование в этой области – работа «Психологические проблемы неуспеваемости школьников» под редакцией Н. А. Менчинской [186]. В ней дается психологическая характеристика учащихся с пониженной обучаемостью: большую трудность для них представляет любой вид психической деятельности, особенно если им нужно проявить активность; наблюдается несоответствие между уровнем развития индивидуально-практического и словесно-логического мышления, они мыслят либо в отвлеченном, либо в конкретном плане, но осуществить переход из одного плана в другой (конкретизировать абстрактное положение или абстрагироваться от конкретного) для них очень трудно; недостатки памяти и мышления очень тесно связаны с общими особенностями «стиля» умственной работы этих школьников, низким тонусом познавательной активности, который обусловливается несформированностью мотивационной сферы этих учащихся (Н. А. Менчинская); для этих учащихся характерна недостаточная экономичность мышления (им необходимо гораздо большее количество конкретного материала и нередко значительная помощь окружающих, чем успевающим школьникам); значительно ниже, по сравнению с успевающими сверстниками, темп мыслительной деятельности; трудности перехода от одних способов выполнения учебной деятельности к другим при решении новых задач; быстрый распад усвоенных знаний; неумение выделить главное в изучаемом материале, концентрация внимания на внешних деталях и случайных связях, слабое развитие обобщения и т. д. (З. И. Калмыкова).

Н. И. Мурачковский разработал типологию неуспевающих

школьников, положив в основу следующие принципы: а) свойства, мыслительной деятельности (связанные с обучаемостью); б) направленность личности, которая включает отношение к учению, «внутреннюю, позицию» школьника (Л. И. Божович, Л. И. Славина) и рассматривал варианты различных соотношений между названными компонентами. Им было выделено три вида таких соотношений:

1) низкое качество мыслительной деятельности сочетается с положительным отношением к учению и «сохранением позиции» школьника;

2) высокое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или даже полной «утрате позиций» школьника;

3) низкое качество мыслительной деятельности сочетается с отрицательным отношением к учению при частичной или полной «утрате позиций» школьника.

Своеобразие сочетания и соотношения выделенных свойств определяет тип неуспевающего школьника и пути преодоления неуспеваемости каждого вида. Внутри каждого типа Н. И. Мурачковский выделил подтипы на основе следующих двух признаков: а) средства, с помощью которых школьники компенсируют неуспех в учении; б) наличие или отсутствие направленности на определенный вид деятельности в будущем [145].

В. А. Крутецкий на основе особенностей развития мышления выделил четыре типа школьников, стойко неуспевающих по математике, и разработал пути преодоления неуспеваемости в области математических предметов [104].

Среди педагогических исследований необходимо отметить работу Б. П. Есипова, который, проведя анализ передового опыта учителей в середине века, все причины неуспеваемости разделил на две группы: 1) причины, зависящие от учителя («слабое знание учителем преподаваемого предмета и его методики, неумение проявить неуклонную требовательность к учащимся, незнание индивидуальных особенностей учеников, плохо организованный учет их работы, неумение сочетать требовательность с сохранением уважения к личности ученика, неправильные пути установления контакта с семьей» и т. п.); 2) причины, не зависящие от учителя. Важнейшим условием предупреждения неуспеваемости он считал индивидуальный подход учителя к учащимся, опирающийся на знание им каждого ученика, а также правильную организацию домашней самостоятельной работы учащегося [69].

В коллективной работе «Пути преодоления

второгодничества» под редакцией Ю. К. Бабанского обобщен опыт работы учителей Ростовской области [187]. В статьях М. П. Кашина, С. В. Петриченко, М. В. Иваненко отмечается, что решающее значение для преодоления второгодничества имеет система работы школы, в основу которой положены следующие принципы: а) единство обучения и воспитания, обеспечивающее формирование мировоззрения учащихся; б) всемерная забота о каждом школьнике, развитии его познавательных способностей и умений самостоятельно мыслить и применять полученные знания на практике; в) эффективность каждого урока, имеющего подлинно обучающий и воспитывающий характер; г) предупреждение неуспеваемости, своевременное оказание необходимой адекватной помощи каждому ученику; д) проникновение подлинно коллективистических отношений во всю сферу деятельности учителей и учащихся школы.

Э. И. Моносзон сформулировал дидактические основы преодоления второгодничества и неуспеваемости. Он подчеркивал важность диагностики каждого конкретного случая неуспеваемости и разработки на этой основе индивидуальной системы мер повышения уровня знаний. Основное внимание он рекомендовал уделять развивающему обучению, повышению логической культуры уроков, развитию разнообразных форм и методов организации самостоятельной работы учащихся в процессе обучения [187].

Наиболее известное и фундаментальное отечественное исследование проблемы предупреждения неуспеваемости – монография Ю. К. Бабанского «Оптимизация процесса обучения (аспект предупреждения неуспеваемости школьников)» [4]. В этой работе на основе анализа причин неуспеваемости разрабатывается оптимальная система средств предупреждения данного явления. Причины неуспеваемости автор условно делит на причины внутреннего и внешнего по отношению к ученику плана. К причинам внутреннего плана Ю. К. Бабанский относит дефекты здоровья и развития детей, пробелы в знаниях, учебных умениях и навыках, привычках поведения. Причинами внешнего плана являются «1) недостатки воздействия школы (педагогические причины); 2) недостатки влияний внешней среды» [4].

Ю. К. Бабанский разработал оптимальную, с его точки зрения, систему мер по предупреждению неуспеваемости школьников, основным звеном которой является организация диагностики «реальных возможностей школьников», выявление доминирующих причин этого явления и оптимальное использование имеющихся средств педагогического воздействия.

Известный отечественный педагог М. Н. Скаткин исследовал сущность, природу и пути «изжития» формализма в знаниях учащихся [196]. Под формализмом он понимал отрыв формы выражения знаний от их содержания, механическое запоминание учебного материала баз его осмысливания, в ходе чего и возникают первые пробелы в знаниях, которые ведут затем к затруднениям в усвоении новых понятий и законов, а в конечном счете – к эпизодической, а нередко и к устойчивой неуспеваемости школьников. Ученый подчеркивал, что предупреждение формализма в знаниях возможно при условии правильного понимания процесса обучения и определения соотношения в нем личного опыта ребенка и обобщенного опыта человечества, соотношения слова и понятий, непосредственного чувственного восприятия вещей, явлений и формируемых понятий. Поэтому в своих работах он уделяет большое внимание методике формирования у учащихся представлений, понятий, ознакомлению их с научными законами, методами укрепления связи теории с практикой в процессе обучения.

М. А. Данилов к числу причин, определяющих качество знаний учащихся и возможность появления неуспеваемости, относил: а) качество работы преподавателя по обучению и воспитанию ученика; б) организацию выполнения домашних заданий, режима дня и контроля со стороны семьи; в) общественное мнение коллектива по отношению к ученику; г) личные качества ученика, его старание и прилежное отношение к учению; е) привычку ученика к упорному и систематическому умственному труду и умение плодотворно работать [49].

К решающим факторам, определяющим успех в предупреждении и преодолении второгодничества, М. А. Данилов относил высокий уровень всей учебно-воспитательной работы и осуществление индивидуального подхода к слабоуспевающим ученикам.

Т. Ю. Стульпинас считал главными причинами слабой успеваемости педагогические, а основным путем ее преодоления – повышение уровня учебно-воспитательной работы. На этой основе он выделил четыре типа слабоуспевающих школьников: 1) случайные, отстающие в основном из-за длительной болезни: 2) занимающиеся с исключительной опорой на память, без должного осмысления запоминаемого; 3) поверхностно активные подростки, владеющие мыслительными операциями, но учебой не интересующиеся, работающие урывками и преимущественно только на уроках; 4) глубоко отстающие – для них характерно отрицательное отношение к учению и применение нерациональных способов умственного труда [203].

А. А. Бударный применял комплексный дидактико-психологический подход при изучении проблемы школьной неуспеваемости: им были выявлены существенные различия в степени восприятия и понимания учебного материала учащимися одного и того же класса. А. А. Бударный, вслед за С. Т. Шацким, пришел к выводу о необходимости дифференциации обучения школьников путем выделения в классе трех наиболее характерных по степени восприятия и понимания учебного материала групп учащихся. В основу такого деления была положена степень развития учебных возможностей школьников, которая определяется сочетанием способности к учению (обучаемости) и работоспособности. На основе дифференциации возможностей школьников А. А. Бударный разработал и принципы работы с ними. Большое внимание в своих работах он уделял необходимости создания классов для учащихся с низким уровнем учебных возможностей, описал содержание и методику работы в таком классе [24].

Отдельные исследования были посвящены непосредственному выявлению и социолого-педагогическому анализу причин неуспеваемости конкретного ребенка, учащихся отдельных школ, городов, областей [177; 218].

В психолого-педагогическом исследовании Т. М. Мусеридзе выявлены наиболее типичные причины снижения успеваемости и возникновения неуспеваемости у учащихся пятых – шестых классов. Эти причины он разделил на объективные (общая перегрузка учащихся: нерационально составленное расписание занятий, факультативной подготовкой и прочие) и субъективные (снижение работоспособности, свойственное подростку, возрастные интересы и стремления подростка) [147].

Ряд исследователей пытались объяснить школьную неуспеваемость психофизиологическими или социальными факторами. В частности, В. И. Зыкова указывала, что в подавляющем большинстве случаев неуспеваемость тесно связана с низким уровнем умственного развития и недостаточным развитием способностей. Большую роль при этом играет слабость физического развития и отклонения в состоянии здоровья, которые чаще всего связаны со скрытыми недомоганиями или не выявленными снижениями слуха и зрения [80].

В конце шестидесятых годов прошлого века на страницах «Учительской газеты» была развернута дискуссия на тему «Почему не успевает Ваш ученик?», в которой приняли участие опытные учителя, работники органов народного образования, ученые (Л. В. Занков, В. А. Крутецкий, В. Ф. Райский, Т. А. Власова и другие). В итоговом обзоре по этой проблеме среди

наиболее существенных причин неуспеваемости были названы: а) недостатки учебно-воспитательной деятельности учителей (чрезмерный акцент в процессе преподавания на механическое запоминание учебного материала; б) недостаточное внимание к развивающей стороне обучения; в) слабое развитие у учащихся умений рационально учиться; г) неумение воспитать у учащихся интерес к учению; д) отсутствие должного индивидуального подхода к учащимся на уроках; е) слабое знание учителями психологии усвоения знаний, неумение вовремя обнаружить пробелы учащихся. Большое значение придавалось формированию правильных взаимоотношений учителей и учащихся.

Специальные исследования по проблеме школьной неуспеваемости были проведены также дефектологами и физиологами совместно с психологами. Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский и другие учение среди учащихся с нарушениями развития выявили школьников, неуспеваемость и особенности поведения которых часто давали основание считать их умственно отсталыми. Эти ученики были объединены в особую категорию. В ходе дальнейших исследований Т. А. Власовой и М. С. Певзнер были выделены две наиболее многочисленные группы и охарактеризованы как дети с психофизическим и психическим инфантилизмом.

В первую группу вошли дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Исследователи высказали мнение о том, что задержка их развития вызвана медленным темпом созревания лобной области коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки. Эти дети уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной деятельности и в волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью. Отставая в учении, они становятся более нервозными и все более «трудными» для учителей.

Вторую группу составили учащиеся с функциональными расстройствами психической деятельности (церебрастенические состояния), которые чаще всего являются следствием мозговых травм. Для этих школьников характерна слабость основных нервных процессов, хотя глубоких нарушений познавательной деятельности у них нет, и в периоды хорошего состояния они добиваются высоких результатов в учебе.

На основе проведенных исследований были разработаны рекомендации для учителей по работе с детьми, имеющими подобные отклонения в развитии [30; 31]. Позднее такие

учащиеся были выделены в категорию детей с задержкой психического развития.

Таким образом, на основании проведенного обзора литературных источников можно выделить следующие основные причины школьной неуспеваемости: неготовность детей к началу систематического обучения, в крайнем выражении выступающая как социальная и педагогическая запущенность; соматическая ослабленность ребенка в результате длительных (особенно хронических) заболеваний в дошкольный период; дефекты речи, не исправленные в дошкольный период, не выявленные нарушения зрения и слуха; негативные взаимоотношения ребенка с одноклассниками и учителем; школьная дезадаптация; задержка психического развития у детей.

1.2. Проблема трудностей обучения в работах зарубежных исследователей

Совершенствование педагогической деятельности остается одной из наиболее актуальных проблем и для зарубежной школы. Зарубежные исследователи при рассмотрении проблемы школьной неуспеваемости кроме вышеназванных основных подходов учитывают также сферу функционирования причин неуспеваемости, в зависимости от чего формируются концепции, в которых ведущая роль отводится внутренним или внешним по отношению к ученику факторам.

К теориям «внутреннего плана» относятся, прежде всего, биологические теории (нативистическая, теория зрелости). Биологические теории рассматривают врожденные способности и физиологические задатки как основу возможностей учебной деятельности школьника. Преувеличивая роль биологических факторов, они недооценивают роль среды в развитии учебных возможностей личности [268].

Нативистическая теория (А. Лесосель и другие) рассматривают психофизическое развитие человека как результат эндогенных факторов. «Теория зрелости» на первый план выдвигает не наличие или отсутствие интеллектуальной одаренности у личности, а процесс созревания организма, уровень зрелости человека. Сторонники этой теории (А. Керн, Л. Кайзер, Б. Карлл и другие) считают, что если подождать с началом обучения ребенка до момента, когда он достигнет необходимого уровня зрелости, тогда обучение будет относительно легким и успешным.

Среди теорий «внешнего по отношению к ученику плана» наиболее известны социологические, социально-психологические и педагогические теории.

Социологические теории (А. Буземан и другие) исходят из того, что дети разных социальных классов имеют различные устойчиво отличающиеся умственные способности. Подобные взгляды основываются на не вполне объективных трактовках результатов социологических обследований, которые не учитывают того, что социологические обследования дают информацию не о способностях детей, а об уровне их фактических знаний, который зависит от условий жизни и обучения, существующих в обществе [261].

Социологизаторские теории преувеличивают роль влияния внешней среды и недооценивают биологические факторы.

Широко известна также теория двух факторов, в которой механически объединяются биологические и социологические факторы. Эта теория рассматривает социальное и биологическое как два независимых начала, параллельно существующих в человеке, и не учитывает их динамической взаимосвязи.

Весьма распространены в различных модификациях психологические теории, сводящие проблему неуспеваемости к влиянию только психологических факторов. Так, в 60–70-е годы XX в. были популярны глубинно-психогические теории неуспеваемости, объясняющие неудачи в учении явлениями фрустрации, подсознательных факторов (Розенцвейг, Хорни, Доллард и другие).

В настоящее время западноевропейские и американские педагоги констатируют глобальный кризис образования, который, прежде всего, выражается в неуклонном снижении среднего уровня подготовки выпускников. Многие ученые и практики полагают, что данный кризис является следствием лишь несовершенства школьных программ и методов обучения. Вторая группа критиков современного состояния образования не подвергает сомнению ведущие принципы существующей системы школьного обучения, они пытаются найти дополнительные способы реализации этих принципов [25; 47; 56; 124; 244; 247; 251; 269].

В Германии наиболее фундаментальным исследованием проблемы школьной неуспеваемости и второгодничества считается работа H. Lowe [261]. В этой работе излагаются основные причины школьной неуспеваемости, выявленные на основе широких социологических опросов. Но автор недостаточно аргументировал включение в анализ выявленных, наиболее значимых для процесса обучения факторов, в результате чего в одной группе оказались различные характеристики, что затрудняет практические выводы и использование результатов в дальнейшей работе.

G. Witzlack в своих работах выделил первый, второй, шестой и девятый классы как наиболее уязвимые в плане возникновения неуспеваемости и как основные пункты в борьбе против отставания. На основе изучения мнения учителей о причинах неуспеваемости школьников, автор делает вывод о том, что важнейшей причиной отставания школьников учителя называют отношение учащихся к учебе. Далее следуют взаимоотношения учащихся и учителей и затем пробелы в знаниях предыдущих лет. Важное значение в предотвращении отставания автор придает периоду перехода от дошкольного к школьному возрасту [272; 273].

По мнению В. Лоста, трудности в учебе часто связаны с нарушением общего развития личности, поэтому особую роль в преодолении отставания он отводил воспитательному и личностно-образовательному аспекту [254].

G. Stohr отмечал, что главная причина неуспеваемости заключается в качестве постановки педагогической работы в школе. По его мнению, учебный материал очень часто подается без расчленения, без выделения главного, поэтому учащиеся затрудняются в дифференцировке существенного и несущественного; в методике обучения неоправданно мало времени уделяется самостоятельным упражнениям школьников по усвоению нового материала, слишком много времени уходит на списывание с доски и проверку домашнего задний; очень мало внимания уделяется своевременному выявлению пробелов в знаниях. Исследователь выделил явление снижения оценок учащимся в первом полугодии, которое учителя используют в качестве дисциплинарных мер, что, в свою очередь, вызывает недовольство учащихся и меняет их отношение к учению. Автор подчеркивал необходимость положительного значения стимулирования учения, но не завышением оценок, а похвалой, положительной записью в дневнике, журнале и т. п. [250].

В качестве дополнительных средств преодоления неуспеваемости предлагались дифференциация обучения [250], программированное обучение [260].

Отличительной чертой исследований данной проблемы польскими учеными является стремление всестороннего изучения с педагогических, психологических и социальных позиции. Наиболее видное место занимают работы W. Okon, C. Kupisiewicz, J. Konopnicki, A. Kaminski, J. Barteoki и других.

По мнению W. Okon, в основе неуспеваемости лежат чисто психологические причины, в частности конфликт, нарушения взаимодействий между учениками, учителями и внешними условиями [264].

J. Konopnicki на основании комплексного анализа классифицирует причины неуспеваемости на три группы: эмоциональные (отрицательное влияние семьи и среды, нарушения межличностных отношений), интеллектуальные (слабое развитие способностей к учебе и наличие специфических умственных недостатков) и программно-дидактические или школьные причины (неправильная оценка работы учащихся со стороны учителей, недостатки учебных программ и учебников) [256].

C. Kupisiewicz как наиболее важные выделял дидактические неудачи учителей. С его точки зрения, существует три основных

причины дидактических неудач: 1) методические ошибки учителей; 2) слабое знание учащихся; 3) отсутствие систематической помощи отстающим в учении школьникам [257].

Болгарский ученый Б. Иванов установил, что учащиеся связывали испытываемые ими затруднения с непониманием изучаемого материала, быстрой утомляемостью, отсутствием внимания и интереса к обучению. Автор делает выводы о том, что действуют все эти причины во взаимодействии и устранить их удается лишь совместными усилиями учителей, классных руководителей и родителей [81].

Чешские педагоги М. Ципро, С. Мартан, В. Pickova и другие исходят из того, что в равном внимании учителя нуждаются все три группы учащихся – «слабые», «средние» и «сильные» – и решение проблемы неуспеваемости видят в широком применении разнообразных форм дифференцированного подхода к учащимся. В. Pickova особенно большое значение в повышении эффективности обучения школьников придает правильной организации их самостоятельной работы на уроках и дома [265].

В последние десятилетия в педагогике наиболее развитых западноевропейских стран и США выделяются два основных взгляда на проблему предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества. Представители первого направления (P. Barney, P. Goodmen, J. Gydled, I. Illich, F. Klejne, K. Rodzjeres и другие) выступают за слом сложившихся содержания, методов и организационных форм школьного обучения. Наиболее отчетливо это выражается в идеях «открытого обучения», центральная среди которых – самореализация школьника на основе соотнесения содержания и темпов усвоения учебной программы с интеллектуальными и психофизическими возможностями каждого ученика и, прежде всего – индивидуализация обучения [242; 251]. Но в тоже время подчеркивается, что эта идея может быть эффективно осуществлена лишь при двух условиях: во-первых, необходимо сохранение определенных образовательных традиций, и, во-вторых, нельзя приноравливаться только к естественному развитию познавательных сил ребенка, следует направлять его умственное формирование [244]

Представители второго направления выступают за дифференциацию образования, которая предусматривает проведение реформ, направленных на повышение эффективности школьного образования и осуществление комплекса общественно-педагогических мер, обеспечивающих право всех получать соответствующее своим склонностям и возможностям

образование [241; 252] Но введение дифференциации образования необходимо сопровождать развитием компенсирующего обучения, при отсутствии которого создание гомогенных классов может стать серьезным препятствием для интеллектуального развития детей с различным уровнем подготовки [258; 267; 269].

В Англии получила распространение система так называемого потока А, В, С. Эта система предполагала деление учащихся для обучения на три потока – А, В или С. Каждый поток работает по своим, отличающимся программам, и неуспевающий ученик не остается на второй год, а переводится в следующий класс, но уже в более низкий по уровню программы поток. Таким образом, учащиеся, заканчивающие одно и то же учебное учреждение (школу), фактически получают совершенно разное образование. Данная система, которая на первый взгляд учитывает возможности школьников в учении и обеспечивает полную успеваемость, фактически не решает ни одну из вышеназванных проблем, так как у учителей не возникает потребности поиска путей индивидуального подхода к развитию возможностей школьников.

Подобная система школьного обучения существует и в Швеции. Оптимальное решение рассматриваемой проблемы некоторые педагоги видят в переносе начала обучения на возможно более поздний этап обучения, когда ученик становится более зрелым в социальном, психическом и физическом планах [262].

В Италии, по официальным данным, второгодники составляют примерно 20 % от всех учащихся школьного возраста, особенно велико среди них количество учащихся первых классов. По мнению Филиппи, Сальвемини, Монтобио и других ученых, основными причинами этого явления являются социально-экономические и психолого-педагогические факторы; неудовлетворительный уровень профессиональной и общеобразовательной подготовки учителей элементарной школы, крайне низкий уровень психологической подготовки выпускников педвузов, косность системы преподавания многих учителей, не знающих современных педагогических течений и не владеющих новейшими образовательными технологиями [198].

В школах США широко используются различные системы перевода учащихся из класса в класс без учета их успеваемости, не существует единой системы перевода в следующий класс по окончании учебного года.

Одной из наиболее характерных черт системы школьного обучения в США является определение уровня одаренности детей

посредством тестирования. Теория врожденных способностей и показатель коэффициента интеллектуальной одаренности (IQ) оказывают решающее воздействие на отношение учителя к ученику и позволяют педагогу неудачи ребенка в обучении рассматривать только как «неспособность» самого ученика.

Наиболее распространенным в США является способ группировки учащихся с одинаковым коэффициентом интеллектуального развития в отдельные классы или группы внутри класса. Всего существует около 40 видов различных группировок учащихся [258; 266]. Отставание учащихся в учебе тесно связано с другой острой проблемой современной школы Америки – отсев школьников, происходящий, в основном, по экономическим причинам [248].

Поскольку до сегодняшнего дня термина, полностью соответствующего нашему понятию «задержка психического развития», в зарубежной литературе не существует, попробуем рассмотреть сложившийся терминологический аппарат.

В западной литературе детей, которых у нас диагностируют как «детей с задержкой психического развития», описывали под разными названиями: «псевдоненормальные», «отстающие в педагогическом отношении», «запоздавшие», «малограмотные», дети, занимающие промежуточное положение между «малограмотными» и «ненормальными» (А. Бине, Т. Симон), дети «пограничной черты».

До настоящего времени наиболее полной систематизацией подходов при анализе понятия «трудности обучения» за рубежом является предложенная в 80-е гг. прошлого века В. И. Лубовским, который при анализе зарубежной литературы выделяет четыре основных подхода к проблеме изучения и обучения детей со специфическими трудностями в обучении.

Первый подход распространен в большинстве западноевропейских стран и основывается на педагогическом решении данной проблемы: детей определяют как «имеющих недостаточные способности к обучению», «дети с трудностями в обучении». Таким образом, в одну группу объединяются дети, испытывающие трудности в обучении по разным причинам – от поражения центральной нервной системы и дефектов анализаторов до педагогической запущенности. Представители второго подхода рассматривают трудности в обучении у детей как результат неблагоприятных условий жизни и воспитания, которые приводят к ограничению сенсорного опыта ребенка и его общения с окружающими, тем самым задерживают его интеллектуальное развитие и создают трудности в формировании личности. Соответственно, дети, требующие специального

обучения для преодоления последствий неблагоприятных условий, определяются как «неприспособленные», «педагогически запущенные» (в англоязычной терминологии – дети, подвергшиеся социальной и культурной депривации). С этих позиций рассматривают детей, отстающих в развитии, в Англии, Франции и детей, не подготовленных к школе, – в США. Третий подход представлен дефектологами бывшей Восточной Германии, которые определяют детей с отставаниями в развитии и нуждающихся в специальном обучении для преодоления этого отставания как «детей с нарушениями школьного поведения», «с нарушениями взаимоотношений». Учение в данном случае рассматривается как форма поведения, которая является ведущей для детей данного возраста. По данным немецких исследователей, примерно один процент учащихся младших классов имеет нарушения поведения. В бывшей Восточной Германии педагогика нарушений поведения являлась составной частью реабилитационной педагогики и включала теорию и практику специального обучения и воспитания таких детей. Основной задачей данной специальной педагогики была разработка научных основ рационального использования диагностических методик и эффективной организации педагогического процесса в единстве с психологическими и медицинскими мерами по преодолению затруднений в обучении.

Обучение детей с нарушениями поведения осуществлялось в коррекционных классах по специально разработанным учебно-воспитательным программам, в основу которых была положена базовая программа массовой школы. Специфика содержания и организации педагогического процесса в этих классах находила свое выражение во взаимодействии диагностико-терапевтических мероприятий. В процессе работы педагоги использовали коллективные и индивидуальные формы воспитания поведения. Рациональное сочетание таких форм воспитательной работы способствовало коррекции и компенсации нарушений поведения. Деятельность данных специальных классов оценивалась как достаточно эффективная – 85 % детей из этих классов после четырехлетнего (максимального) пребывания в них возвращались в обычные классы. Многолетние наблюдения показали, что дети после пребывания в специальных классах в дальнейшем успешно учились и их поведение не отличалось (или совсем незначительно отличалось) от поведения нормально развивающихся учащихся.

Четвертый подход связан с разработкой психиатрами, психоневрологами и психологами США концепции, предложенной в середине XX в. A. Strauss и L. Lethinen, которые рассматривали

все отставания в развитии с точки зрения их происхождения. Согласно этой концепции, все разнообразие отставаний в развитии, которое проявляется трудностями обучения, связано с наличием резидуальных состояний после относительно слабовыраженных органических повреждений мозга на ранних этапах развития ребенка. Детей этой группы называют детьми с минимальными повреждениями мозга или минимальными мозговыми дисфункциями («children with minimal brain demage»). Этот термин используется с 60-х гг. прошлого века. Среди разнообразных проявлений синдрома минимальной мозговой дисфункции описываются состояния нарушения школьной адаптации, гипердинамический синдром, расстройства эмоций и поведения, легкие нарушения познавательной деятельности и некоторые другие. В последние десятилетия в англо-американской литературе стал использоваться термин «дефицит активного внимания» («attention deficit disorder»), который распространяется и на состояния, относимые ранее к синдрому минимальной мозговой дисфункции.

Распространенность подобных нарушений в детской популяции варьируется по данным различных авторов и зависит от того, как данный исследователь трактует отставание в психическом развитии. Так, в США число таких детей колеблется в пределах от пяти до одиннадцати процентов, в крупных городах оно доходит до трети обучающихся. Возможная причина резкого увеличения числа таких детей в крупных городах – наличие районов, в которых условия жизни характеризуются неудовлетворительным медицинским обслуживанием, недостаточным и некачественным питанием, что увеличивает опасность заболеваний, вызывающих заболевания головного мозга в детском возрасте.

По данным W. Mayer-Gross, основанным на результатах обследования населения одного из сельских округов Шотландии, распространенность пограничных форм умственной отсталости среди школьников составила примерно три процента (или полтора процента среди всего населения). V. Scholz и M. Knopfel указывали, что дети «с нарушениями взаимоотношений и успеваемости» составляют три – четыре процента всех детей и подростков. Хотя трактовка синдрома минимальной мозговой дисфункции неоднозначна, а его границы часто не определены, в изучении данной проблемы, по мнению ряда зарубежных авторов, большое значение имеет то, что данный синдром встречается у пяти – десяти процентов детей школьного возраста. Исследователи пришли к выводу, что число детей, отстающих в развитии и нуждающихся в специальном обучении, составляет

около двух процентов детской популяции младшего школьного возраста.

Первые экспериментальные мероприятия по преодолению отставаний в развитии детей были предприняты в 50–60-х гг. прошлого века и нашли реализацию в организации специальных школ-клиник. В США была разработана программа «Опережающего обучения» («Head Start Project»), которая предусматривала специальную (обычно годичную) подготовку детей старшего дошкольного возраста, неспособных и не готовых идти в срок в массовую школу. Для этого в массовых школах стали создаваться специальные классы и группы (например, в штате Калифорния, где по оценкам специалистов система специального обучения является одной из наиболее развитых в США, такие классы впервые были организованы в середине шестидесятых годов и охватывали около 2000 детей (L. Tarnopol)).

В настоящее время основным видом помощи детям, испытывающим различные трудности в обучении, в развитых западноевропейских странах и США является организация компенсирующего обучения, которое предусматривает сотрудничество семьи и школы, привлечение специалистов по детской психологии и медицине, индивидуальный подход. Организационные мероприятия включают создание временных классов адаптации, проведение дополнительных занятий, уменьшение наполняемости классов (до 20 человек), привлечение к работе в этих классах наиболее квалифицированных педагогов, организацию летних лагерей и т. п. Во Франции в рамках концепции компенсирующего обучения осуществляются программы «приоритетных зон», согласно которым выделяются дополнительные средства на оснащение классов современным техническим оборудованием, увеличение часов индивидуальной работы с учащимися в школах, где особенно велико количество отстающих учащихся.

В деятельности польских педагогов прослеживается единство процессов выявления причин неуспеваемости и организации эксперимента по выбору средств предупреждения дидактических неудач, наиболее эффективными оказались такие формы, как:

• создание при детских садах дошкольных центров, где в течение от восьми недель до полугода проходят подготовку к обучению в школе дети, обнаружившие пробелы в общем развитии, что выявляется заблаговременно комиссией, состоящей из специалистов разных профилей;

• создание в школах выравнивающих классов на полгода – год, в которых занимаются не более 20 отстающих в учебе

школьников. Занятия в этих классах проводятся по обычным программам с увеличением учебных часов по родному языку и математике, а также уроки ритмики и музыки, которые, по мнению исследователей, благотворно влияют на ускорение психического и умственного развития детей;

• создание общественно-воспитательных консультаций по оказанию помощи семье и школе в преодолении трудностей в воспитании и обучении детей, составе которых работают педагог, психолог и общественный инструктор;

• система организации «скорой помощи» для выполнения домашних заданий с использованием педагогов-пенсионеров.

Каждая из названных форм работы по предупреждению неуспеваемости имеет свои сильные и слабые стороны, но основной путь предупреждения неуспеваемости лежит через совершенствование самого процесса обучения, активизацию учебной деятельности школьников. В Чехии при решении проблемы повышения эффективности учения школьников большое значение придают организации факультативных занятий. Системой факультативных занятий охвачены практически все школьники, и их программы имеют три уровня сложности: 1) «выравнивающий» для отстающих в учении; 2) «занимательный» для нуждающихся удовлетворить свои интересы по изучению соответствующего предмета; 3) «продвинутый» для наиболее продвинутых в данной области.

1.3. Дети с задержкой психического развития как одна из наиболее многочисленных категорий неуспевающих школьников

В нашей стране в настоящее время решение проблемы школьной неуспеваемости предусматривает организацию индивидуального подхода в обучении, который в максимальной степени учитывал бы различия в уровне развития и способностях учащихся. В учебном процессе основой реализации этого подхода стала индивидуализация обучения и дифференцированная форма работы с учащимися.

Понятие «индивидуализация обучения» предусматривает такую организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывал бы индивидуальные различия учащихся, их способности к учению.

В отечественных общеобразовательных заведениях учебный процесс осуществляется в условиях коллективной работы с классом и в рамках общих задач и содержания обучения: все учащиеся должны овладеть знаниями, умениями и навыками, предусмотренными учебными программами. Индивидуализация обучения основывается на знании учителем особенностей личности, духовного мира каждого ученика и способствует развитию способностей учащихся с учетом их склонностей и интересов, различного отношения к учению, к отдельным учебным предметам [172].

Под термином «дифференциация обучения» в отечественной педагогике понимается взаимосвязанный комплекс организационно-педагогических и методических мероприятий, направленных на создание условий для оптимального обучения и развития школьников с учетом их психофизических возможностей и интересов. Дифференцированное обучение представляет собой также форму внутриклассного разделения учащихся на сравнительно одинаковые по уровню обучаемости группы (сильные, средние, слабые) для проведения учебной и развивающей работы с этими группами на разном уровне. В учебном процессе подобная дифференциация носит чисто условный характер и должна быть гибкой и подвижной, позволять учителю подходить индивидуально к каждому ученику и способствовать общей активизации класса.

Как мы уже указывали, осуществление этого подхода на

практике вызвало комплекс проблем, главными из которых, помимо уже рассмотренных, являются: 1) недостаточная «разработанность критериев диагностики учащихся, нуждающихся в специальных условиях для обучения, необходимость стандартизации эти требований со стороны психологов, педагогов, медиков; 2) неотработанность самой процедуры отбора детей в специальные классы, отсутствие четко определенных субъектов, участвующих в этом процессе, их прав, полномочий, ответственности; 3) большинстве случаев проведение глобального, селективного отбора учащихся, нарушающего права родителей и детей; 4) отсутствие четко определенной процедуры отслеживания положительной динамики развития учащегося и своевременного его перевода в обычный общеобразовательный класс, что увеличивает опасность существования в школе своего рода отстойников, резерваций для детей с различными проблемами; 5) недостаточное внимание к детям, находящимся между нормой и патологией (с так называемыми «пограничными состояниями»); 6) введение государственных стандартов образования в настоящее время слабо соотнесено с проблемами помощи детям, испытывающим различные трудности в обучении; 7) отсутствие единой стратегии (содержательной и методической), организационной преемственности в решении задач обучения детей данной категории между дошкольными учреждениями и школами; 8) недостаточная методическая и материальная база данного вида специального обучения (методические пособия, развивающие коррекционные игры, компьютерные программы и т. п.); 9) отсутствие системы подготовки педагогов для работы в данных специальных классах; 10) необходимость в доработке нормативной базы специального образования.

По мнению ряда теоретиков и практиков педагогики, один из возможных путей решения данной проблемы – организация компенсирующего обучения.

Под понятием «компенсирующее обучение» подразумевается система диагностических, коррекционных, методических и организационных мер, направленных на оказание дифференцированной помощи нуждающимся в них детям на протяжении всего процесса обучения с целью построения индивидуальной программы развития ребенка с учетом его психофизиологических особенностей и склонностей и обеспечивающих максимально возможную самореализацию личности.

Теория компенсирующего обучения опирается на сензитивный период развития (условно от трех до десяти-

одиннадцати лет), когда с помощью ранней диагностики, различных технологий обучения и коррекции действительно возможны эффективная компенсация, социальная реабилитация и адаптация учащихся данной категории.

Как указывают специально проведенные исследования и практика, число учащихся, которые по различным причинам оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить учебную программу, постоянно увеличивается и, по данным разных исследователей, колеблется от двадцати до тридцати процентов от общего числа детской популяции младшего школьного возраста (Л. Н. Винокуров, Т. А. Власова, Н. В. Дмитриева, Л. И. Крыжановская, Т. П. Кулакова, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, М. С. Певзнер, С. Г. Шевченко и другие). По данным Министерства образования РФ (1995 г.), почти четыре пятых детей школьной популяции нуждаются в специальных формах и методах обучения, в противном случае эти дети дадут стойкую неуспеваемость, которая ляжет на общество экономическим и нравственным бременем. Значительную часть в этой массе (около половины) составляют дети с задержкой психического развития.

Остановимся более подробно на характеристике этой наиболее многочисленной группы неуспевающих учащихся младших классов, посвятив данному вопросу следующую главу нашего исследования.

Глава 2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития

2.1. Клинические проявления при задержке психического развития

Анализ теоретических разработок и повседневной практики показывает, что в медицине задержку психического развития относят к группе пограничных форм интеллектуальной недостаточности. По результатам обследований в семидесятые годы XX в. в нашей стране частотность пограничной интеллектуальной недостаточности (в том числе и задержка психического развития) составляла примерно пять – восемь процентов детской популяции в возрасте от шести до десяти лет (В. В. Ковалев).

С точки зрения клиницистов, это состояние характеризуется, прежде всего, замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, а также негрубыми нарушениями познавательной деятельности, которые по структуре и количественным показателям отличаются от умственной отсталости и имеют тенденцию к компенсации. Последняя характеристика является очень важной, поскольку позволяет обозначить черты различия между задержкой психического развития и умственной отсталостью. Именно отсутствие основного признака умственной отсталости – тотальности органического поражения центральной нервной системы и дает основания рассматривать эти два состояния как различные нозологические группы, а при задержке психического развития надеяться на благоприятный результат психолого-педагогической коррекции имеющегося у ребенка отставания в развитии.

Основной причиной отставания, по мнению многих исследователей, являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения головного мозга, возникшие во внутриутробном, природовом или в раннем периоде жизни ребенка. В некоторых случаях может наблюдаться генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы и ее основного отдела – головного мозга. Легкие церебральные органические повреждения или негрубые нарушения темпа развития мозговых механизмов могут быть вызваны интоксикациями, инфекциями, обменно-трофическими расстройствами, травмами и т. п. (К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер, М. Г. Рейдибойм, Г. Е. Сухарева, Е. С. Иванов, М. Н. Фишман и другие). Вследствие этих нарушений у детей на протяжении довольно длительного периода наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы.

Задержки развития могут возникнуть из-за токсикоза или нарушения питания матери во время беременности, недоношенности, в результате перенесенного во время беременности матерью болезней (вирусный гепатит, малярия, гепатит), в связи с конфликтом по резус-фактору, легкими природовыми травмами, иногда в связи с инфекционными заболеваниями, перенесенными ребенком на самых ранних этапах его жизни. Таким образом, на сегодняшний день ряд исследователей обоснованно рассматривают в качестве клинических предпосылок задержек психического развития нарушения центральной нервной системы в виде минимальных органических повреждений, минимальных мозговых дисфункций и незрелость коры головного мозга, главным образом лобных отделов коры больших полушарий, которые являются наиболее молодыми и обеспечивают реализацию сознательного поведения и деятельности человека.

Неблагоприятные социальные факторы, прежде всего неблагополучные условия воспитания, недостаток информации с раннего детства и т. п., усугубляют отставание в развитии, но не являются его единственной или основной причиной.

Большое значение в структуре дефекта при задержке психического развития имеет и недоразвитие личности, как правило, по типу инфантилизма, основными проявлениями которого являются эмоциональная незрелость, слабость мотивации поведения, преобладание игрового характера интересов даже в младшем школьном возрасте, несформированность школьной мотивации, неспособность к волевому усилию, неумение выполнять задание по инструкции. Приступая к систематическому обучению, дети долгий период времени недопонимают школьную ситуацию, не могут достаточно критично относиться к оценке окружающих, регулировать свое поведение. Эти проявления часто сочетаются с расторможенностью, недисциплинированностью, неустойчивым вниманием, неспособностью к целенаправленной деятельности. У некоторых детей может наблюдаться раздражительность, чрезмерная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, иногда, напротив, вялость и пассивность (М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, В. В. Ковалев и другие).

Наиболее отчетливо этот вид отставания проявляется у детей с началом обучения в школе, так как в этот период развивается сложная регуляторная система, позволяющая ребенку овладеть своим поведением, подавлять непосредственные побуждения. Инфантилизм, проявляющийся в поведении и деятельности, является, по сути, недоразвитием личности ребенка.

Патогенетической основой таких состояний является незрелость у детей лобных отделов мозга. Степень выраженности этого недоразвития может быть различной – от легких состояний, когда правильный индивидуальный подход способствует полному сглаживанию негативных проявлений, до более тяжелых, при которых компенсация возможна лишь в специально организованных условиях обучения и воспитания.

По мнению современных исследователей, в замедленном темпе формирования познавательной деятельности при задержке психического развития с инфантилизмом связана недостаточность интеллектуальной мотивации и произвольности, а нейродинамические расстройства обусловливают пониженный тонус и подвижность психических процессов. Поэтому в структуре дефекта при задержке психического развития всегда присутствуют два основных компонента: 1) замедление созревания эмоционально-волевой сферы; 2) нарушение познавательной деятельности. Доминирующий компонент будет обусловливать и различие в степени дефекта и прогнозе.

2.2. Систематика задержек психического развития

В настоящее время существует несколько видов классификаций задержек психического развития: клинические (Г. Е. Сухарева, М. С. Певзнер и Т. А. Власова, В. В. Ковалев, Ю. Г. Демьянов), клинико-психолого-педагогическая (К. С. Лебединская), педагогическая (С. А. Домишкевич и В. М. Пермякова).

Как показывают специально проведенные исследования и практика, единых принципов систематики пограничных форм интеллектуальной недостаточности в настоящее время не существует.

Одна из первых классификаций была составлена Г. Е. Сухаревой, которая на основе этиопатогенетического принципа выделила нарушения интеллектуальной деятельности у детей с замедленным темпом развития. Предложенная автором классификация включает пять групп:

1) интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения;

2) интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;

3) нарушения при различных формах инфантилизма;

4) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами чтения, письма;

5) функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы.

На основании современных представлений об этиологии и патогенезе задержки психического развития к истинной задержке могут быть отнесены состояния, описанные как третья и пятая группы. Остальные состояния, выделенные Г. Е. Сухаревой, могут рассматриваться как проявления разнообразия пограничных форм интеллектуальной недостаточности или как вторичная задержка психического развития различного генеза.

Классификация В. В. Ковалева построена на основе патогенетического принципа, и пограничные формы интеллектуальной недостаточности условно разделены на четыре группы:

1) *дизонтогенетические формы,* при которых интеллектуальная недостаточность обусловлена механизмами

задержанного или искаженного развития ребенка и обычно сочетается с инфантилизмом различного вида.

Инфантилизм может быть осложнен психоорганическим, церебрастеническим синдромами; невропатическими состояниями; психоэндокринным синдромом. В эту группу также входят формы интеллектуальной недостаточности, возникшие вследствие отставания в развитии отдельных компонентов психической деятельности: при задержках развития речи; при отставании развития школьных навыков (чтения, письма, счета); при отставании развития моторики. Сюда относится и интеллектуальная недостаточность при искаженном психическом развитии (синдром раннего детского аутизма);

2) *энцефалопатические формы,* в основе которых лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза. Это могут быть церебрастенические формы с запаздыванием развития школьных навыков; психоорганические синдромы с нарушением высших корковых функций; пограничная интеллектуальная недостаточность при детских церебральных параличах (ДЦП); интеллектуальная недостаточность при недоразвитии речи (синдромы алалии);

3) *интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами анализаторов и органов чувств* (слуха, зрения) и обусловленная действием механизма сенсорной депривации;

4) *интеллектуальная недостаточность, связанная с дефектами воспитания и дефицитом информации с раннего детства* (или «социокультурная умственная отсталость» по терминологии, принятой Американской ассоциацией по проблемам умственной отсталости).

По мнению специалистов, учитывая современные подходы к определению понятия «задержка психического развития», первичной задержке могут быть частично отнесены состояния, описанные в первой и второй группах.

Наиболее ранней классификаций задержек психического развития, построенной с учетом патогенеза, является разработанная Т. А. Власовой и М. С. Певзнер, которые выделяли два вида отставания:

1) задержка психического развития, связанная с психическим и психофизическим инфантилизмом;

2) задержка психического развития, обусловленная длительной церебрастенией.

Задержка психического развития, связанная с психическими и психофизическим инфантилизмом. К этой группе относятся дети с психическим и психофизическим инфантилизмом и дети, у которых инфантилизм сочетается с задержкой в развитии

познавательной деятельности произвольного внимания, логического запоминания, пространственных представлений, восприятии мышления.

Для детей этой группы характерно более позднее развитие двигательных навыков, речи. Физическая недостаточность у них характеризуется малым весом и ростом. Особое своеобразие наблюдается в развитии эмоционально-волевой сферы. В старшем дошкольном возрасте дети сохраняют черты младших дошкольников: предпочитают игру другим видам деятельности, крайне непосредственны в своем поведении, неумелы в самообслуживании. Инфантильность в поведении детей не выделяет их резко из общей массы дошкольников, поскольку им не приходится сталкиваться с твердо регламентированными требованиями. Но когда такие дети приходят в школу, они плохо включаются в учебную деятельность, не воспринимают и не выполняют школьные задания, ведут себя так же, как в детском саду, и оказываются не созревшими для обучения. У них не сформированы школьные интересы, нет обязательности по отношению к выполнению предложенного задания. Недоразвитие способности к сознательному анализу звуковой стороны речи, отсутствие интереса к таким формам абстрактной деятельности, затрудняет процесс овладение навыками чтения и особенности письма.

У детей с психофизическим инфантилизмом нет первичной интеллектуальной недостаточности. Они могут понять прочитанные сказки, рассказы, разложить в нужной последовательности серию сюжетных картинок и понять ее смысл. При правильном педагогическом подходе трудности в обучении детей могут быть преодолены.

Вторая группа в этой классификации – задержка психического развития, обусловленная длительной церебрастенией. Характерной особенностью церебрастенических состояний является нарушение интеллектуальной деятельности при первично сохранном интеллекте.

В процессе учебной работы у таких детей быстро наступает утомляемость, нервное истощение, возникают головные боли. В результате нарушается работоспособность, наблюдается ослабление памяти, внимания, дети слабо сосредоточиваются на выполнении задания, легко отвлекаются. Все это создает для ребенка затруднения в обучении (при чтении часто теряют строку, не выделяют предложений, читают по догадке, не делают смысловых ударений; в письме допускают разнообразные ошибки: не дописывают буквы и слова, соединяют несколько слов в одно, пропуская при этом буквы и слоги; при обучении математике

дети часто не овладевают понятием числа, плохо запоминают таблицу умножения и т. д.). Степень выраженности этих проявлений зависит от состояния ребенка и от условий, в которых протекает его деятельность. При нарастании утомления продуктивность учебной деятельности резко падает.

Наблюдаются некоторые особенности и в поведении таких детей – одни из них раздражительны, плаксивы, излишне подвижны; другие наоборот вялы и робки, часто из-за боязни ответить неправильно они вовсе отказываются отвечать.

Церебрастения нередко обусловливает неуспеваемость детей, но при правильном понимании этих состояний и своевременном оказании педагогической и лечебной помощи многие из них могут преодолеть свои затруднения в обучении.

В классификации Ю. Г. Демьянова понятие «задержка психического развития» рассматривается достаточно широко и включает все виды нарушений психического развития (кроме умственной отсталости), при которых имеются отклонения в психическом развитии и снижение интеллекта. В результате автор выделяет следующие формы задержки психического развития: с церебрастеническим синдромом; психофизический инфантилизм; с невропатоподобным синдромом; с психопатоподобным синдромом; при детских церебральных параличах; при общем недоразвитии речи; при дефектах слуха; при тяжелых дефектах зрения; при тяжелых соматических заболеваниях; при тяжелой семейно-бытовой ситуации.

Следующая классификация была предложена К. С. Лебединской, которая на основании клинико-физиологических и психолого-педагогических данных выделила четыре варианта задержек: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза. Каждый из этих вариантов задержек имеет свою клинико-психологическую структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности, в структуре дефекта могут наблюдаться дополнительные соматические, энцефалопатические, неврологические нарушения. Поскольку данная систематизация задержек психического развития до настоящего времени наиболее полно охватывает разнообразие проявлений при этом виде дизонтогенеза, и, как следствие, она оказалась наиболее востребованной в практике изучения и обучения детей данной категории, приведем краткую характеристику каждого из вариантов.

Задержка психического развития конституционального происхождения. Дети отличаются гармоничной незрелостью одновременно психики и телосложения, что дает основание

обозначить этот вариант как гармонический инфантилизм. У детей наблюдается значительное отставание психического развития от паспортного возраста, что проявляется преимущественно в эмоционально-волевой сфере при относительно сохранной (хотя и замедленной по сравнению с нормой) познавательной деятельности.

При этом варианте задержек эмоционально-волевая сфера ребенка находится на более ранней ступени развития. Для детей характерно преобладание эмоциональной мотивации поведения, немотивированно повышенного фона настроения; непосредственность и яркость эмоций, которые оказываются поверхностными и нестойкими; повышенная внушаемость. Даже в младшем школьном возрасте дети несамостоятельны и некритичны к своему поведению. Любят фантазировать, заменяя и вытесняя вымыслами неприятные для них жизненные ситуации.

Такой ребенок с первых месяцев обучения в школе становится стойко неуспевающим, с одной стороны, в силу незрелости эмоционально-волевой сферы он склонен выполнять лишь то, что непосредственно связано с его интересами (не может организовать свое поведение на уроке, но организован и инициативен в игре, плохо прописывает элементы букв, но демонстрирует хорошие навыки рисования), с другой стороны, из-за незрелости предпосылок интеллектуального развития у него отмечается недостаточный для данного возраста уровень сформированности мыслительных операций, памяти, речи, малый запас сведений и представлений об окружающей действительности.

Затруднения в обучении детей связаны с незрелостью личности и особенно мотивационной сферы, с несформированностью учебных интересов и преобладанием игровых.

При данном варианте задержки, как правило, наблюдается отставание и в физическом развитии ребенка по сравнению с нормой на полтора-два года.

Для этого варианта задержки психического развития характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного психологического воздействия, использования на начальных этапах обучения занимательных игровых приемов, более позднего начала обучения.

Задержка психического развития соматогенного происхождения. В формировании этого варианта большую роль играет длительная соматическая недостаточность различного генеза (хронические заболевания, инфекции, аллергические состояния, врожденные и приобретенные пороки соматической

среды – сердечно-сосудистой, дыхательной систем и другое). У детей, как правило, нет отягощенной наследственности.

В замедлении темпа психического развития у детей значительная роль принадлежит стойкой астении. Часто наблюдается и задержка эмоционального развития – соматический инфантилизм с невротическими наслоениями в виде неуверенности, боязливости, капризности.

В детском коллективе дети выделяются робостью, несамостоятельностью, чрезмерной привязанностью к привычной обстановке (родителям, дому), часто плачут, с большим трудом адаптируются в новом коллективе.

Трудности в обучении также связаны со сниженной мотивацией достижения, отсутствием интереса к предлагаемым заданиям, неумением и нежеланием преодолевать возникающие при их выполнении трудности. Как правило, дети вялые, неинициативные, пассивные, бездеятельные, склонные к повышенной фиксации на своем здоровье.

У детей наблюдается критическое отношение к своим затруднениям, неуспехам, они осознают и болезненно переживают свои неудачи.

Дети с этим вариантом задержки психического развития нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи. Необходимо создание и поддержание охранительного режима.

Задержка психического развития психогенного происхождения. В формировании этого варианта дизонтогенеза большую роль играют неблагоприятные условия воспитания.

В условиях ***гипоопеки*** (социальной запущенности) ребенок растет в атмосфере полной безнадзорности, эмоциональной отгороженности в сочетании со вседозволенностью. Родители своим асоциальным образом жизни (пьянство, распущенность, неустроенность, воровство) стимулируют у ребенка аффективность (импульсивные, взрывные реакции), безвольное следование влечениям, непроизвольность поведения, гасят интеллектуальную активность.

С раннего возраста у детей замедленно формируются навыки коммуникативно-познавательной деятельности. Особенно остро проблема дефицита общения, неумения строить отношения с детьми и взрослыми проявляется с началом школьного обучения.

Дети, как правило, не умеют самостоятельно организовать свою деятельность – испытывают трудности при планировании и выделении этапов предстоящей работы, не умеют осуществлять текущий и итоговый контроль, не могут адекватно оценить результаты своей работы.

Этот вариант задержки психического развития также часто

наблюдается у детей, воспитывающихся в доме ребенка, а затем в детском доме. Эмоциональная депривация, однообразие социальной среды и контактов, слабая индивидуальная эмоциональная стимуляция ведут к замедлению темпа психического развития ребенка, как результат возникает снижение интеллектуальной мотивации, поверхностность эмоций, несамостоятельность поведения, инфантильность установок и отношений.

В условиях ***гиперопеки*** у ребенка формируются эгоцентрические установки, недостаточно развиваются самостоятельность, воля, желание трудиться, преодолевать трудности. Адаптация в детском коллективе учащихся затруднена из-за присущих им негативных черт характера (эгоизм, противопоставление себя классу и другое). Возникающая дезадаптация ведет не только к нарастанию конфликтных ситуаций, но и к развитию у ребенка невротического состояния.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза. Этот вариант задержки психического развития занимает основное место в данной группе нарушений и встречается чаще других вариантов; обычно обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой, так и в познавательной деятельности. С раннего возраста наблюдается замедленная смена возрастных фаз – запаздывание в формировании статических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности. Часто наблюдаются общие признаки задержки физического развития (недоразвитие роста, мускулатуры, недостаточность мышечного и сосудистого тонуса, гипотрофия). Выявляется и нарушение черепно-мозговой инервации, вегето-сосудистая дистония, очаговые подкорковые нарушения, особенно в теменных отделах коры; незрелость коры головного мозга, наиболее выраженная в лобных отделах и особенно левого полушария.

На основании экспериментальных данных и результатов многолетних наблюдений С. А. Домишкевич и В. А. Пермякова предложили педагогическую классификацию учащихся с задержкой психического развития. В зависимости от динамики развития детей и продвижения в обучении было выделено три группы:

Учащиеся с легкой задержкой психического развития. Дети этой группы, как правило, имеют положительную динамику возрастного развития, к третьему-четвертому классу по всем показателям приближаются к возрастной норме, но испытывают затруднения в учебной деятельности вследствие ранее образовавшихся пробелов в знаниях, умениях и навыках.

В клинической характеристике детей этой группы преобладают астенические состояния и некоторое отставание в морфофункциональной зрелости. У этих детей наблюдается сниженный (по сравнению с нормой) темп учебной деятельности при удовлетворительном ее качестве. При повышении темпа дети начинают делать много ошибок. Мотивация учения неустойчивая, запас знаний относительно систематизирован. По мнению исследователей, у детей этой группы, в основном, страдает организация мыслительных процессов и возможность их использования в деятельности.

Учащиеся с выраженной задержкой психического развития. Дети этой группы медленнее продвигаются в развитии и только к пятому-шестому классу у них происходит интенсивное накопление знаний, совершенствуется словесная регуляция деятельности и вербальное мышление, однако по уровню общего личностного развития они продолжают отставать от сверстников. В клинической характеристике присутствует легкая резидуальная симптоматика, астенические состояния, соматические, невротические и вегетативные нарушения. Основной причиной их замедленного развития является недостаточная умственная работоспособность, мотивация и регуляция познавательной деятельности, которые из-за совокупности с трудом поддаются коррекции. Эти учащиеся отличаются нарушением оптимального соотношения между темпом и правильностью выполняемой деятельности, выраженной незрелостью эмоционально-волевой сферы личности. В деятельности на первый план выступают игровые и, отчасти, соревновательные мотивы. Для этих детей характерна повышенная отвлекаемость при воздействии посторонних раздражителей, недостаточная самостоятельность планирования способов деятельности, неумение корректировать свои действия, неадекватная оценка предлагаемых заданий и своих учебных возможностей. Низкие оценки учащихся – результат недостаточного и слабо систематизированного запаса знаний. Затруднены операции анализа, сравнения, обобщения.

Учащиеся с грубой задержкой психического развития. Компенсаторное развитие этих детей протекает крайне замедленно: выявляемая у них недостаточная умственная работоспособность не позволяет применять по отношению к ним интенсивные методы коррекционно-педагогической работы. Для детей характерны выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы, низкий уровень умственного развития. В клинических характеристиках отмечается выраженная резидуальная симптоматика, астенические состояния, черты дисгармоничного развития, позднее может отмечаться патохарактерологическое

развитие личности, иногда – эмоциональные расстройства. Эту группу составляют учащиеся с выраженными и грубыми нарушениями общего тонуса психической деятельности, крайне низким темпом и качеством работы. Отношение к учебе в основном индифферентное или резко негативное. Создание на уроке игровой ситуации лишь временно увеличивает их познавательную активность. У детей этой группы значительно страдает способность к сосредоточению внимания в условиях действия отвлекающих факторов, отсутствует предварительное планирование способов деятельности, дети не соотносят способы выполнения задания с конечной целью и не замечают ошибок до тех пор, пока невозможность избранного способа действия не становится для них очевидной.

2.3. Особенности психического развития при задержанном дизонтогенезе

В отечественной дефектологии понятие «задержка психического развития» является в большей степени психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в психическом развитии ребенка. Многолетние психолого-педагогическое изучение и наблюдения показали, что при поступлении в школу у детей этой категории не обнаруживается готовности к началу систематического обучения. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей).

Большинство высших психических функций (пространственные представления, мышление, речь и другие) имеют сложное комплексное строение и основаны на взаимодействии нескольких функциональных систем. Формирование такого рода взаимодействий у детей с задержкой психического развития не только замедлено, но и происходит иначе, чем у нормально развивающихся детей.

При поступлении в школу у старших дошкольников с задержкой психического развития выявляется, что запас конкретных знаний об окружающем гораздо беднее, чем у нормально развивающихся ровесников. У них нет необходимых для усвоения программного материала знаний, умений и навыков. Понятия, которыми пользуются эти дети, бедны по содержанию, часто неадекватно осмысливаются. В связи с этим учащиеся оказываются не в состоянии (без специальной помощи) за отведенное время и в необходимом объеме овладеть письмом, чтением, счетом. Детям трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения.

Испытываемые учащимися учебные трудности усугубляются ослабленным состоянием их нервной системы – наблюдается нервное истощение, в связи с чем – быстрая утомляемость, отказ от выполнения уже начатой деятельности; часто возникающие головные боли. Эти особенности свидетельствуют о том, что задержка психического развития проявляется как в замедленном созревании эмоционально-волевой сферы, так и в интеллектуальной недостаточности (интеллектуальные возможности ребенка не соответствуют его возрасту).

Непосредственное отражение человеком окружающей действительности происходит в форме ощущений и восприятий.

Все сведения об окружающем мире и о самом себе человек получает в форме зрительных, слуховых, двигательных, кожных, вкусовых, обонятельных ощущений и восприятий.

Как уже было отмечено, основным механизмом задержки психического развития является нарушение созревания и функциональная недостаточность наиболее молодых и сложных систем мозга (особенно лобных отделов коры больших полушарий), которые обеспечивают осуществление сознательных актов поведения и деятельности человека. Основываясь на данном положении, П. Б. Шошин и Л. И. Переслени считают, что затруднения восприятия являются следствием недоразвития произвольных форм деятельности.

Б. И. Белый отмечал, что у детей с задержкой психического развития при достаточной зрелости задних отделов правого полушария остаются недостаточно развиты передние лобные отделы. Поскольку левое полушарие обеспечивает активность и динамику восприятия, то недоразвитие сложных форм зрительного восприятия у детей рассматриваемой категории в значительной степени определяется незрелостью левополушарных структур лобных отделов.

Наблюдения и специальные исследования, проведенные в нашей стране и за рубежом, показали, что частота нарушений зрительной и слуховой чувствительности у детей с задержкой психического развития в среднем такая же, как и в популяции нормально развивающихся. Также обстоит дело и со зрительно-двигательными функциями. В то же время исследователи отмечают, что у детей с задержкой психического развития наблюдается недостаточный уровень развития восприятия, неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ (Б. И. Белый, Л. И. Переслени, П. Б. Шошин и другие).

У детей с задержкой психического развития наблюдается низкий (по сравнению с нормой) уровень развития **восприятия**. Это проявляется, во-первых, в том, что детям необходим более длительный период времени для приема и переработки сенсорной информации. Поскольку скорость выполнения большинства перцептивных операций у детей рассматриваемой категории ниже, чем в норме, поэтому им требуется больше времени для ознакомления с наглядными пособиями, текстами и т. д. Еще одно проявление низкого уровня развития восприятия заключается в недостаточности, ограниченности, фрагментарности знаний детей об окружающем мире.

Известно, что формирование образов окружающего мира

осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений. Поскольку каких-либо нарушений на уровне органов чувств у детей с задержкой психического развития не обнаруживается, сами эти ощущения достаточно правильные. Но формирование целостного образа предмета и явления – результат сложного взаимодействия ощущений, относящихся к разным органам чувств, и уже существующих в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Многие исследователи считают, что именно это взаимодействие и нарушено у детей с задержкой психического развития.

У детей с задержкой замедленно формируется целостный образ из отдельных элементов (например, нормально развивающемуся ребенку предъявляют на экране три произвольно расположенные точки, он их непроизвольно воспринимает как вершины воображаемого треугольника, ребенку с задержкой психического развития для формирования подобного единого образа требуется намного больше времени). Наблюдается и обратное явление – дети затрудняются при необходимости выделить отдельные элементы из объекта, который воспринимается ими как единое целое.

Еще одно проявление – затруднения при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений, особенно если они перечеркнуты или накладываются друг на друга. Как правило, дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т. д. По мнению ряда психологов, такое отставание в развитии зрительного восприятия является одной из причин испытываемых детьми трудностей в обучении.

Еще одной особенностью восприятия детей является то, что сходные качества предметов воспринимаются ими как одинаковые.

Недостатки восприятия обычно приводят к тому, что ребенок не все замечает в окружающем мире, «не видит» многое из того, что показывает педагог при демонстрации наглядных пособий.

У детей с задержкой психического развития выявлены затруднения при выполнении заданий, связанных со зрительным восприятием материала (допускают большое количество ошибок при списывании текста, при воспроизведении геометрических фигур по образцу).

Наблюдаются недостатки анализа при выполнении заданий в условиях повышенной скорости восприятия материала, когда дифференцирование сходных раздражителей становится

затруднительным.

Недостатки ориентировочно-исследовательской деятельности затрудняют развитие *тактильно-двигательного восприятия,* которое обогащает чувственный опыт ребенка и позволяет ему получать сведения о таких свойствах предмета, как температура, фактура материала, свойства поверхностности, форма, величина. Затруднен процесс узнавания предметов на ощупь. Особые трудности дети испытывают при овладении представлениями о величине, не выделяют и не обозначают отдельные параметры величины (длина, ширина, высота, толщина).

Особенности восприятия объектов и явлений детьми с задержкой психического развития обусловлены также и нарушением *функции поиска* – если ребенку заранее не известно, где находится нужный предмет, ему бывает трудно его обнаружить. Это отчасти объясняется тем, что замедленность опознания не позволяет ребенку быстро обследовать непосредственно окружающее его пространство. Отрицательно сказывается и отсутствие методичности поиска.

Детям также свойственны недостатки *ориентировочной деятельности:* более низкие, по сравнению с нормой, показатели опознания (замечают и выделяют гораздо меньше окружающих зрительно воспринимаемых объектов, чем норма). Поэтому зрительно воспринимаемый материал, предназначенный для этих детей, должен содержать небольшое число деталей, сопровождаться дополнительными комментариями, облегчающими объединение отдельных элементов материала в интегративный образ.

Характерное для детей с задержкой психического развития снижение качества восприятия неизбежно ведет к бедности и недостаточной дифференцированности зрительных образов-представлений, что, в свою очередь, ограничивает возможности наглядного мышления ребенка, так как эти представления в значительной мере являются базовыми для развития данной формы мышления. Таким образом, постоянный дефицит перцептивной информации при отсутствии адекватной компенсации приводит к углублению вторичного отставания в умственном развитии.

Исследование возрастной динамики перцептивных характеристик у детей с задержкой психического развития обнаруживает в целом положительное развитие, которое, к сожалению, не означает нормализации скорости восприятия у всех детей этой категории. Б. И. Белый указывал, что представления детей с задержкой психического развития глубоко индивидуальны, что затрудняет их исследование.

Как известно, у нормально развивающихся детей к восьми – двенадцати годам перцептивные операции по скорости протекания и по качественным характеристикам в основном достигают уровня развития, который приближается к показателям психически здоровых взрослых людей: дети дифференцируют объемные и плоскостные фигуры, основные цвета и их оттенки, анализируют расположение предметов в пространстве; изображение воспринимается и опознается не только по наиболее заметным деталям, но и могут выделяться незаметные, малозначимые детали; нет затруднений при построении целостного образа по отдельным элементам или разбиения целостного образа на отдельные элементы. Для восприятия детей с задержкой психического развития в возрасте девяти – одиннадцати лет характерны замедленный темп реакции; малая дифференцированность при опознании форм, величин, цветов; сохранение целостности восприятия – предметности; сложности вычленения отдельных элементов в анализируемом объекте или их синтез; бедность ассоциативных процессов. Это свидетельствует о том, что перцептивные операции младших школьников с задержкой психического развития находятся на начальных этапах становления.

Однако к тринадцати – четырнадцати годам у подростков с задержкой психического развития наблюдается положительная тенденция в развитии средних показателей восприятия: увеличивается скорость реакции, формируется способность к восприятию сложных изображений с участием ассоциативных процессов, автоматизируется активный поиск. Общая эффективность восприятия повышается, но главным образом за счет ускорения самих перцептивных операций. В то же время сохраняются своеобразные черты: практически отсутствует улучшение восприятия при сочетании интерферирующих факторов; сохраняется недостаточная способность к тонкому анализу; недостаточная точность предметных образов – представлений; непрочность связи между зрительной и вербальной сферами; неполная сформированность произвольной регуляции.

Недостатки **слухового восприятия** проявляются в фонематических нарушениях: дети плохо дифференцируют глухие и звонкие согласные, с трудом выделяют звуки и устанавливают последовательность звуков в словах со сложной слоговой структурой, с затруднениями вычленяют слово из предложения, предложение из текста.

Для детей с задержкой психического развития характерны недостатки **пространственного восприятия**. Пространственное

восприятие складывается в процессе сложного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Это взаимодействие складывается с опозданием, долгое время оказывается неполноценным, что, в свою очередь, затрудняет обучение чтению и письму, где очень важно различать расположение графических элементов. В связи с этим у детей слабо сформированы пространственные представления, ориентировка в направлениях пространства осуществляется обычно на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации.

Развитие пространственных представлений тесно связано с развитием **конструктивного мышления**. Формирование представлений данного вида у детей с ЗПР также имеет особенности (при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое). В то же время в отличие от умственно отсталых детей, относительно простые узоры и фигуры дети с задержкой психического развития складывают правильно.

Особенности **внимания** детей с задержкой психического развития проявляются в его неустойчивости, неадекватных колебаниях внимания, что является отражением незрелости центральной нервной системы; повышенной отвлекаемости, слабой концентрации на объекте вследствие утомления центральной нервной системы; характерен чрезвычайно ограниченный объем внимания – в каждый данный момент дети воспринимают ограниченное количество информации, не могут воспринять ситуацию целиком, а только ее отдельные элементы, в связи с этим осуществление деятельности замедляется; наличествует «генерализованное» и «неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках из-за трудностей дифференцирования раздражителей по степени важности, у детей наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий; наблюдается персеверация («прилипание») внимания, что выражается в снижении способности переключения внимания с одного вида деятельности на другой (Н. Г. Лутонян, Л. И. Переслени, Г. М. Понарядова и другие). Наличие посторонних раздражителей вызывает значительное замедление выполняемой детьми деятельности и увеличивает количество ошибок. В таких условиях наблюдается снижение способности к распределению и концентрации внимания. Особенно эти отрицательные последствия проявляются, если выполнение задания осуществляется при

наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для ребенка большое смысловое и эмоциональное значение. Недостатки организации внимания обусловлены слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием учебной мотивации.

В качестве диагностического критерия Л. И. Переслени предлагает использовать способность детей концентрировать внимание на выполнении задания, так как это является важным условием успешной деятельности. Внимание детей рассматриваемой категории характеризуется следующими нейрофизиологические особенностями: снижение скорости переработки информации, о чем свидетельствует большая длительность скрытых приемов реакции выбора на максимальный сигнал по сравнению с нормой; вариабельность времени реакции выбора превышает этот показатель в норме, что отражает неустойчивое, рассеянное внимание; скорость переработки сенсорной информации существенно зависит от факторов, одновременно воздействующих на другие анализаторы, что говорит о снижении способности распределять и концентрировать внимание; динамика скрытых периодов реакции в процессе деятельности указывает на сниженную работоспособность детей, что более четко выявляется, если задание выполняется при одновременном воздействии на органы чувств дополнительных раздражителей. На протяжении обучения в младших классах у детей с задержкой психического развития выявляется неравномерность и замедленность развития *устойчивости внимания,* широкий диапазон индивидуальных и возрастных различий этого качества. Исходный уровень устойчивости внимания у первоклассников с задержкой психического развития примерно в два раза превышает показатели умственно отсталых ровесников. В течение первого года обучения он практически не изменяется. К четвертому классу устойчивость внимания сохраняется примерно на том же уровне.

Достаточно равномерно у детей рассматриваемой категории происходит развитие *переключения внимания. Уровень распределения внимания* у младших школьников с задержкой психического развития скачкообразно повышается на третьем году обучения, в отличие от нормы и умственно отсталых, у которых он постепенно возрастает при переходе к каждому последующему году обучения.

Долгий период сохраняется недостаточность *произвольного внимания,* что проявляется в быстрой истощаемости, слабой способности к сохранению устойчивости.

Г. И. Жаренковой было установлено, что неустойчивость внимания и снижение работоспособности у детей с задержкой психического развития имеют типические формы проявления:

• у одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания и неуклонно снижаются по мере продолжения работы;

• у других детей наибольшее сосредоточение внимания наступает после некоторого периода деятельности (детям необходим непродолжительный период времени для включения в деятельность);

• у детей третьей группы отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания.

Одним из характерных признаков задержки психического развития являются отклонения в развитии **памяти** (Т. В. Егорова, Н. Г. Лутонян, В. Л. Подобед, Н. Г. Поддубная и другие). Исследователями были выявлены следующие особенности: снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность непроизвольной памяти по сравнению с произвольной; недостаточный объем и точность, низкая скорость запоминания; преобладание механического запоминания над словесно-логическим; выраженное преобладание наглядной памяти над словесной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, а также неумение самостоятельно организовывать свою работу по запоминанию; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приемы запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания; среди нарушений кратковременной памяти наблюдается повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции; быстрое забывание материала. Дети с трудом овладевают сложными видами памяти.

В связи с недостаточностью восприятия у детей с задержкой психического развития накапливается небольшой запас неполных конкретных представлений, а поскольку в основе воображения лежит возможность оперирования имеющимися у индивида представлениями, то **воображение** детей рассматриваемой категории также будет недостаточно развито. В большинстве случаев у детей преобладает *воссоздающее воображение* над *творческим*. Однако в процессе коррекционно-развивающей работы, по мере увеличения опыта практической деятельности детей, накопления знаний об окружающем мире, формирования

понятий, развивается *творческое воображение* (Е. А. Медведева, Н. А. Цыпина и другие).

Особенности **мышления** детей с задержкой психического развития исследовали В. А. Авотиньш, Т. П. Артемьева, Т. В. Егорова, З. И. Калмыкова, В. И. Лубовский, Т. Д. Пускаева, Т. В. Стрекалова, У. В. Ульенкова и другие ученые. Были выявлены следующие особенности.

Обнаруживается выраженное отставание и своеобразие в развитии познавательной деятельности этих детей. Как и в норме, у детей с задержкой наблюдается неравномерность развития разных видов мышления – более быстрый в начале темп развития наглядно-действенного мышления с возрастом замедляется. Наблюдается отставание в развитии всех видов мышления. Отставание выявляется уже в ранних формах мышления – наглядно-действенном и наглядно-образном. В младшем школьном возрасте в наименьшей степени нарушенным оказывается наглядно-действенное мышление. Выявляется недостаточность наглядно-образного мышления (например, на этапе начала систематического обучения дети могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном противопоставлении его другим, при переключении с одного принципа классификации на другой).

Исследование развития продуктивного мышления выявило, что от второго к четвертому году обучения улучшение показателей развития мышления у детей с задержкой психического развития выражено значительно меньше, чем у нормы (З. И. Калмыкова).

Мышление подростков остается преимущественно конкретным, поверхностным, существенного развития словесно-логического мышления не отмечается.

У детей с задержкой психического развития недостаточно сформирована аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. Например, при *анализе* предмета или явления дети, как правило, называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и тонкостью (дети с задержкой выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники).

Процесс *обобщения* во многом зависит от объема конкретного материала, которым оперирует ребенок. Поскольку обобщающие понятия у детей с задержкой психического развития носят диффузный, слабо дифференцированный характер, то они обычно

могут воспроизвести то или иное понятие только после предъявления им значительного числа соответствующих предметов или их изображений, в то время как нормально развивающиеся дети выполняют это задание после предъявления им одного-двух объектов. Особенно большие трудности дети испытывают при необходимости включать один и тот же объект в разные системы обобщений.

Найденный во время решения конкретной задачи принцип деятельности дети могут переносить в несоответствующие условия. Одной из причин таких ошибочных решений является неправильная актуализация обобщающих понятий (например, вместо того, чтобы рассмотреть с разных сторон изображенные предметы, дети с задержкой воспроизводят относящееся к одному из них родовое понятие, не замечая, что остальные объекты не могут быть объединены в одну группу по тому же признаку). По характеру и результатам самостоятельного выполнения заданий на обобщение дети с задержкой психического развития отличаются как от нормально развивающихся, так и от умственно отсталых – наиболее характерными ошибками детей с задержкой является попарное сравнение объектов (вместо сравнения одного объекта со всеми остальными) и обобщение по несущественным признакам. При проведении операции *классификации* основная трудность для детей с задержкой психического развития связана с тем, что они не могут мысленно совместить два и более признака предмета или явления. Но такая деятельность оказывается успешной при возможности практических действий с объектами классификации. Даже владея мыслительной операцией (например, классификацией), дети с задержкой психического развития затрудняются использовать ее в качестве рационального приема деятельности, в этом проявляется недостаточная гибкость мышления, склонность к шаблонным, стереотипным решениям. На этапе начала систематического обучения, как правило, основные мыслительные операции у детей не сформированы на словесно-логическом уровне. Это проявляется, прежде всего, в том, что дети не владеют иерархией понятий; осуществление логического вывода из двух предложенных посылок им практически не доступно; задания на классификацию выполняются на уровне речевого наглядно-образного мышления, а не конкретно-понятийного, как это должно быть; наиболее доступны задания по аналогии, при выполнении которых можно опереться на образец, на свой житейский опыт – при решении таких задач дети допускают большое количество ошибок вследствие недостаточно четко сформированных представлений и неадекватного их воспроизведения; словесно сформулированные

задачи, относящиеся к ситуациям, основанным на житейском опыте детей, решаются ими на более высоком уровне, чем более простые задания, в основе которых лежит наглядный материал, с которым дети ранее не сталкивались.

Многие исследователи отмечают, что по построению логических суждений и умозаключений по аналогии дети с задержкой психического развития ближе к нормально развивающимся, а по умению строить выводы из посылок и доказывать истинность суждений – к умственно отсталым. Одним из объяснений этих особенностей может служить свойственная этим детям инертность нервных процессов, трудности формирования тонких дифференцировок, в то время как простые дифференцировки формируются достаточно быстро.

Характерная для мышления детей с задержкой психического развития *инертность* проявляется в разных формах. Так, при обучении у детей формируются малоподвижные, косные ассоциации, которые с трудом поддаются перестройке, в результате при переходе из одной системы знаний и навыков к другим дети склонны применять старые, отработанные способы, не видоизменяя их, что приводит к трудностям переключения с одного способа действия на другой. Особенно ярко инертность проявляется при работе с проблемными задачами, которые требуют самостоятельного поиска способа решения – вместо осознания задачи, поиска адекватного способа решения осуществляется репродуцирование наиболее привычных способов, то есть происходит своеобразная подмена задания и, следовательно, не развивается способность к саморегуляции, не формируется мотивация избегания неудач.

Детям с задержкой психического развития свойственна *поверхностность мышления,* его направленность на случайные признаки, что особенно ярко проявляется на словесном уровне.

Еще одной особенностью мышления детей с задержкой психического развития является *снижение познавательной активности.* Примером может служить невыраженность возраста «почемучек»: одни дети практически не задают вопросов о предметах и явлениях окружающей действительности, это медлительные, пассивные дети, с замедленной речью; другие задают вопросы, в основном, о внешних свойствах окружающих предметов, обычно это несколько расторможенные, многословные дети. При обучении недостаточность познавательной активности проявляется в том, что эти дети не стремятся эффективно использовать время, отведенное на выполнение задания, высказывают мало предположительных суждений до начала решения задачи. Низкая познавательная активность особенно

проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определенного взрослым. Об этом свидетельствует поверхностность и неполнота знаний детей о предметах и явлениях окружающего мира, которые приобретаются преимущественно из средств информации, общения со взрослыми.

У детей с задержкой психического развития отмечаются относительно высокие потенциальные возможности *репродуктивного мышления,* обеспечивающего усвоение знаний, преподнесенных в «готовом» виде, на основании детализированной помощи, что выгодно отличает их от умственно отсталых.

Далее рассмотрим особенности развития ***личности*** при задержке психического развития.

Клинические и нейропсихологические исследования убедительно доказали, что при поражении или недоразвитии лобных систем неизменно отмечается нарушение личностных компонентов. Степень выраженности этого недоразвития может быть разной – от легких состояний, не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, когда правильный индивидуальный подход приводит к полной обратимости, до более тяжелых, когда компенсация возможна лишь в специально организованных условиях. Эти изменения зависят, как правило, от этиологии и структуры дефекта.

У детей с задержкой психического развития наблюдается недоразвитие эмоционально-волевой сферы, что проявляется в повышенной эмоциональной лабильности; легкой пресыщаемости, поверхностности переживаний, непосредственности, свойственной детям младшего возраста; преобладании игровых мотивов, несформированности мотивационной сферы.

Некоторых детей беспокоят страхи, наблюдается боязливость, пониженный фон настроения, эмоциональные срывы при выполнении учебных заданий, повышенная чувствительность к замечаниям. У других детей, наоборот, преобладает эйфорический фон настроения, повышенная аффективная возбудимость, агрессивность в сочетании с импульсивностью и неспособностью к волевым усилиям. Эти особенности эмоционально-волевой сферы входят в структуру дефекта и затрудняют процесс адаптации ребенка к школе.

Дети с задержкой психического развития, как правило, дорожат доверием взрослых, но это не избавляет их от срывов, часто происходящих помимо их воли и сознания, без достаточных на то оснований. Потом они с трудом приходят в себя и еще

долго чувствуют неловкость, угнетенность. Извиняются перед взрослыми (перед товарищами – редко), но через некоторое время срыв может повториться.

У этих детей наряду с живостью эмоций часто наблюдается их недостаточная дифференцированность. Незрелость эмоционально-волевой сферы детей обусловливает особенности их поведения и личности.

Исследования Е. С. Слепович, С. С. Харина выявили сниженную потребность в **общении** как со взрослыми, так и со сверстниками, низкую эффективность их общения во всех видах деятельности.

У большинства детей обнаруживается повышенная *тревожность* по отношению к взрослым, от которых они зависят.

Новый человек привлекает их внимание значительно в меньшей степени, чем новый предмет.

В случае затруднений в деятельности такой ребенок склонен скорее прекратить работу, чем обратиться к взрослому за помощью. Вместе с тем соотношение разных видов контактов со взрослым характеризуется резким преобладанием деловых контактов; обращение к взрослому как к партнеру по деятельности почти не отмечается. Крайне невелико количество контактов, обусловленных познавательным отношением к объектам деятельности; относительно редко наблюдаются личностные контакты со взрослым.

Дети практически не стремятся получить от взрослого оценку своих качеств в развернутом виде. Их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений типа «хороший мальчик», «молодец», в виде непосредственного эмоционального общения (улыбка, поглаживание и т. п.). Следует отметить, что, хотя по собственной инициативе дети крайне редко обращаются за одобрением, в своем большинстве они чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению. Если общение со взрослым окрашено в эмоционально положительные тона, то дети стремятся сделать его более продолжительным во времени, более продуктивны в своей деятельности, реже ссылаются на усталость. Среди личностных контактов преобладают наиболее простые (М. Вагнерова и другие).

Ряд исследователей (М. Вагнерова, З. Тржесоглава) в качестве ведущих в характеристике личности дошкольников с задержкой психического развития выделяют слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения,

неуверенность, чувство страха, манерничание, фамильярность по отношению к взрослому.

М. Вагнерова указывает на большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, на недостаточную дифференциацию лиц и вещей, на ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений.

Все это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

Необходимым условием проявления активности личности является саморегуляция, то есть умение произвольно управлять. Отчетливое осознание поставленной задачи и подчинение ей выполняемых действий является необходимой предпосылкой саморегуляции.

Систематическая подмена трудных задач более легкими свидетельствует об отсутствии у школьников регуляции собственных действий, стремления избегать трудностей и ошибок. Неумение мыслить сочетается в этих случаях с нежеланием мыслить (У. В. Ульенкова, Н. В. Бабкина).

Проблема самооценки как компонента самосознания, как мотива и регулятора поведения – одна из ведущих в психологии личности. Исследования отечественных психологов показали неразрывную связь самооценки и уровня притязаний с особенностями личности. Поскольку детям с задержкой психического развития обучение дается с большим трудом, у них постепенно складывается заниженная самооценка своих умственных возможностей, а иногда и личностных качеств. Этому в немалой степени способствует отрицательное отношение со стороны «благополучных» одноклассников, которое усугубляет неверие в свои силы и нежелание учиться.

Если ребенок с задержкой психического развития обучается в массовой школе и ему не оказывается специализированная помощь, то под влиянием постоянных неудач, выходящих за рамки собственно учебной деятельности и распространяющихся на сферу взаимоотношений со сверстниками, у него формируется ощущение собственной малоценности, появляются попытки компенсировать свою личностную несостоятельность. Поскольку выбор адекватных средств компенсации в этом возрасте весьма ограничен, то самореализация часто осуществляется в разной мере осознанном противодействии школьным нормам и реализуется в нарушениях дисциплины, повышенной конфликтности в отношениях с окружающими (как детьми, так и взрослыми), что на фоне полной утраты интереса к школе

постоянно интегрируется в асоциальную личностную направленность.

Дети с задержкой психического развития не остаются равнодушными к оценке результатов их работы – ищут у учителя подтверждения правильности своих решений, одобрения и поддержки, проявляют большую заинтересованность в хороших оценках и очень огорчаются своим неудачам, а иногда и неудачам товарищей. Исследования показывают, что, по мере того как происходит компенсация предшествующих пробелов развития школьников и они становятся успевающими, их самооценка постепенно повышается. В то же время частые, иногда неумеренные похвалы за хорошие успехи, высокие оценки нередко формируют высокомерие, переоценку своих возможностей, неправильный стиль поведения. Исследования показали, что сильные, средние и слабые по успеваемости младшие школьники с задержкой психического развития по-разному прогнозируют оценку себе и своим одноклассникам (исследование А. И. Липкиной).

Сильные ученики, как правило, оценивают себя адекватно, они скромны и самокритичны в оценке своих возможностей, прогнозируют себе перед решением задачи высокую оценку. Сильным ученикам своего класса они уверенно прогнозируют успех, в своих одноклассниках они больше уверены, чем в себе. Слабым ученикам они, совершенно справедливо, прогнозируют неуспех, но при этом нет такого отрицательного отношения, которое обычно складывается по отношению к неуспевающим ученикам в массовой школе, особенно со стороны отличников.

Среднеуспевающие ученики, в основном, правильно оценивают свои возможности. Своим одноклассникам в зависимости от успеваемости они прогнозируют разные оценки – сильным уверенно ставят «отлично», средним «хорошо» или «удовлетворительно», слабым прогнозируют неуспех. Но, в отличие от общеобразовательной школы, где к неуспевающим складывается отрицательное отношение со стороны успевающих в учебе школьников, в условиях специальных классов к этой категории учеников относятся сочувственно и понимающе. В отрицательном прогнозе не чувствуется пренебрежительного отношения к слабым ученикам, напротив, отмечается стремление смягчить и объяснить объективными причинами их неуспехи. У большинства учащихся складывается доброжелательное отношение к отстающим, последние не чувствуют себя «второсортными» и ведут себя как равные с равными. Об этом свидетельствуют и результаты изучения межличностных отношений: слабые ученики не попадают в изолированное

положение, их одноклассники охотно учат с ними уроки, дружат, играют.

Слабые ученики, как правило, прогнозируют себе повышенную оценку, выдавая желаемое за действительное; по отношению к своим одноклассникам они более критичны и требовательны. Даже некоторым сильным ученикам успех прогнозируется с оговорками. Еще больше сомнений вызывают у них средние по успеваемости ученики: ни одному из них не прогнозировалась «чистая» четверка, обязательно нечто среднее между тройкой и четверкой. Более низкие, чем себе, результаты слабые ученики прогнозируют таким же слабым, как и они сами.

Таким образом, слабые ученики оказались более строгими ценителями своих одноклассников, чем сильные и средние, и более снисходительными в оценке своих возможностей. В своем прогнозе они опираются на случайные признаки (плохой почерк, стержень не синий и другое). Как правило, это ученики с сильно выраженной задержкой, граничащей с легкими формами умственной отсталости. Но поскольку в классе для них создана благоприятная атмосфера, то они не теряют надежду стать успевающими и поэтому авансируют себе положительную оценку. У младших школьников с задержкой психического развития слабо развита аналитическая функция мышления, поэтому их прогностическая самооценка основана не на анализе условия задачи, а на повседневном опыте получения оценок на уроке. Как показывают специально проведенные исследования и практика, без специального педагогического воздействия дети с задержкой психического развития в основном имеют низкий уровень притязаний. Хорошо успевающие ученики выбирают преимущественно задачи средней трудности, они критичны и не склонны завышать свои возможности. Уровень их притязаний средний. Средне-успевающие ученики проявляют себя по-разному: среди них есть дети с повышенным и с пониженным уровнем притязаний, но большинство имеет средний уровень. Слабые ученики составляют тоже неоднородную группу, но они менее критичны и обнаруживают тенденцию переоценивать свои возможности. В процессе коррекционно-развивающего воздействия дети становятся более уверенными в своих возможностях, их самооценка и уровень притязаний постепенно повышается.

М. С. Певзнер и К. С. Лебединской было проведено сравнительное исследование развития ***личности подростков*** с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательной школе и в специальном интернате.

Большинство подростков с задержкой психического развития,

обучающихся в общеобразовательной школе по традиционной системе, имели нарушения поведения по типу психической неустойчивости. Педагоги характеризовали их как легкомысленных, безответственных, пассивных на уроках, неуправляемых на переменах, с выраженной социальной дезадаптацией. Наглядно выступает несоответствие поведения нормам (непоследовательность, неровность, конфликтность, доходящая нередко до нелогичности). В связи с этим поведение оказывается непредсказуемым и трудно контролируемым. Можно выделить несколько параметров, отставание по которым, по мнению исследователей, объясняет нарушение поведения у подростков с задержкой психического развития, обучающихся в массовой школе.

Проявляется недостаточный уровень осознания собственного «Я» и неустойчивость самооценки, наличие противоположных суждений по одному и тому же вопросу в зависимости от ситуации. Несформированность внутренних критериев самооценки ставит этих подростков в зависимость от обстоятельств, что проявляется в повышенной внушаемости, несамостоятельности, шаблонности суждений, неустойчивости поведения.

Несмотря на неустойчивость самооценки, очевидна тенденция к преувеличению своих способностей, к переоценке личностных черт, внешних данных, что говорит о некритичности, неумении использовать опыт взаимоотношений.

Недостаточность самосознания проявляется в необоснованно завышенных притязаниях, носящих эгоцентрическую направленность. Стремление к сиюминутному удовлетворению желания связано с получением удовольствия, не требующего труда и длительного волевого усилия, и нередко приводит к асоциальным формам поведения. Стремление добиться похвалы зачастую удовлетворяется путем обмана, хвастовства; уход от трудностей и жажда получения легкодоступных впечатлений – путем бродяжничества т. д. Побеги также могут быть способом освобождения себя от ответственности и трудностей.

Подростки с данными формами поведения, вызывая негативную реакцию со стороны окружающих, нередко несут то или иное наказание. Однако поступки могут повторяться неоднократно. Ведущую роль здесь играют нарушения произвольной регуляции поведения, низкий уровень самоконтроля. Трудности самоконтроля выступают не только в поведении, но и в учебной деятельности (низкий уровень успеваемости, недостаточность произвольного внимания, незаинтересованность в результатах деятельности). Поэтому

относительная успешность деятельности и бесконфликтность поведения возможны лишь при строгом контроле извне – со стороны родителей, педагогов.

Несоответствие мотивационной направленности возрасту приводит к тому, что в среде сверстников эти подростки, как правило, играют подчиненные роли, идя на поводу у более зрелых лидеров с устойчивой, нередко асоциальной направленностью.

Подростки с задержкой психического развития, обучающиеся в массовой школе, испытывают трудности в общении с нормально развивающимися сверстниками. Поэтому школьная дезадаптация у них проявляется не только в неуспеваемости, но и в нарушениях взаимоотношений, эмоциональных связей с окружающими. Взаимоотношения в семье усугубляют трудности (алкоголизация, аморальное поведение родителей, деструктурированность семьи).

Отношения с окружающими носят поверхностный характер, отсутствует глубина контактов, что обусловлено общей эмоциональной поверхностью и незрелостью (слабо развита способность к сопереживанию и сочувствию, импульсивность аффективных реакций, неадекватность выхода из конфликтных ситуаций и другое). Легко возникающие в конфликтных ситуациях неправильные способы реагирования быстро закрепляются и могут неоднократно повторяться без видимых причин. Связи со сверстниками часто основываются не на принципах равенства, товарищества, чувства долга и ответственности, а на примитивной зависимости от более зрелых сильных членов компании, на подчиненности им. Для подростков характерна невосприимчивость к психотерапевтическому воздействию, попыткам убедить и внушить иной стереотип поведения. В то же время эти подростки, как правило, с готовностью используют различные возможности самоутверждения во внеучебных видах деятельности.

У большинства подростков с задержкой психического развития, обучавшихся в специальной школе, способность к осознанию личностных особенностей выше и проявляется в понимании трудностей в учебе, во взаимоотношениях, в некоторых видах деятельности. Внутренние критерии самооценки достаточно сформированы и устойчивы, мало зависят от внешних обстоятельств. Для этих подростков характерна сформированность внутренних критериев саморегуляции и самоконтроля, отсутствие слепого подражания отрицательным проявлениям. В большинстве случаев пониженная самооценка, с одной стороны, является существенным стимулом к критическому сравнению себя с окружающими, особенно с

нормально развивающимися сверстниками. В результате развивается самоанализ, вырабатывается правильное отношение к своему поведению, к результатам деятельности. С другой стороны, пониженная самооценка этих подростков тесно связана с высокой тревожностью, неуверенностью, робостью, скованностью, которые затрудняют и снижают эффективность деятельности. Существенным отличием от «трудных» подростков является конформность по отношению к социально приемлемым формам поведения, отсутствие слепого подражания отрицательным проявлениям. В связи с этим в коллективе друзей и сверстников эти подростки занимают достаточно независимую позицию, в условиях ограниченного круга общения (интерната) претендуют на роль лидера, активно занимаются общественной работой. Содержание мотивационной сферы (проблема выбора профессии, взаимоотношения с лицами противоположного пола, самоутверждение и самореализация в актуальных для подростков видах деятельности) в целом соответствует взрослым тенденциям. В ходе исследования отмечалась взрослость суждений, зрелость отношений к семейным трудностям, нацеленность на создание в будущем хорошей семьи (у старших подростков), отрицательное отношение к асоциальным проявлениям (пьянству, аморальному образу жизни и другому). Взаимоотношения осложняются некоторым недоверием, боязливостью, наряду с наивностью и незащищенностью, а также выраженной тревожностью и незрелостью.

Далее остановимся на особенностях **речевого развития** детей с задержкой психического развития. Особенности речевого развития детей с задержкой психического развития изучались в разных аспектах многими исследователями. Клинические и нейрофизиологические исследования выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность, недостаточность динамической организации речи (Ю. Г. Демьянов, Е. С. Иванов, К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер и другие). В психолого-педагогических исследованиях отмечается позднее развитие словотворчества, продолжительность периода функционирования неологизмов, ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, трудности в понимании и употреблении отдельных лексем, отставание в развитии контекстной речи; запаздывание развития внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования и саморегуляции в деятельности. В речевом оформлении высказывания проявляются инфантилизм, бедность выразительных средств, недостаточное понимание значения многих слов, образных выражений (Н. Ю.

Борякова, А. Д. Кошелева, Н. А. Никашина, Р. И. Лалаева, В. И. Лубовский, Е. С. Слепович, Н. А. Цыпина, У. В. Ульенкова и другие).

Характерным признаком нарушений речи у большинства детей с задержкой психического развития является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. У большинства детей рассматриваемой категории отмечаются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи, нарушения устной и письменной речи. Импрессивная речь этих детей характеризуется недостаточной дифференциацией речеслухового восприятия речевых звуков, неразличением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи. Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов, речевая инактивность. Одним из характерных признаков нарушений речевого развития детей с задержкой психического развития является недостаточность речевой регуляции деятельности, трудности вербализации действий, несформированность планирующей функции речи.

Проанализируем состояние основных компонентов речевой деятельности детей с задержкой психического развития.

В старшем дошкольном возрасте почти у 70 % детей с задержкой психического развития наблюдаются дефекты *звукопроизношения*. К младшему школьному возрасту недостаточность звукопроизношения сохраняется примерно у 40 % детей.

Преобладают нарушения свистящих, шипящих и сонорных звуков.

Основным видом нарушений является смешение, которому подвергаются звуки, имеющие сложную артикуляцию и требующие тонких акустических дифференцировок. Искажение в большинстве случаев представлено межзубным произношением свистящих, искажением звука «р». Примерно 10 % детей с задержкой психического развития стойко заменяют один звук другим во всех видах речевой деятельности (слогах, словах, фразах). Замене подвергаются в основном сонорные и шипящие. Может наблюдаться и отсутствие звуков. Примерно у четверти детей обнаруживается сочетание дефектов произношения (например, смешение одних и искаженное произношение других звуков).

Почти половина детей с задержкой психического развития имеют различные отклонения в строении органов артикуляции

(аномалии прикуса, укорочение подъязычной связки, толстый, массивный язык, высокое узкое небо, дефекты строения зубного ряда и другие). Для большинства детей с задержкой психического развития характерна недостаточность речевой моторики, что проявляется в напряжении мышц языка, трудностях переключения органов артикуляции с одного положения на другое; при выполнении заданий на быстрое переключение артикуляционных укладов часто нарушается плавность переключения и последовательность движений.

Несколько слов необходимо сказать о развитии ***фонематического восприятия*** детей с задержкой психического развития. Дети испытывают затруднения в дифференциации фонем, особенно при усложнении речевого материала (например, при увеличении количества слогов в сочетаниях, которые нужно воспроизвести). Наблюдаются трудности в соблюдении (удержании) последовательности и количества слогов при воспроизведении слогового ряда из четырех – пяти слогов (вместо трех слогов произносят два, изменяют их порядок, пропускают отдельные слова в предложении, затрудняются в их повторении, в продуцировании предложений). Неполноценность фонематического восприятия у детей затрудняет процесс овладения анализом звукового состава слова: при выделении звуков из состава слова наблюдаются ошибки, обусловленные смешением звуков.

Специфика *словаря* детей с задержкой психического развития проявляется, прежде всего, в резком преобладании пассивного словаря над активным, особенно это касается слов, обозначающих качества и отношения объектов. Небольшая часть слов употребляется необоснованно часто, в то время как остальные имеют низкую частотность употребления. Еще одно проявление – в бедности и недифференцированности словаря. Ограниченность выражается в использовании небольшого количества слов, обозначающих признаки и свойства предметов, передающих оценочные суждения. Например, при использовании имен прилагательных наиболее часто определяют цвет – преимущественно основные цвета, величину и форму предметов; редко употребляют оценочные прилагательные – все положительные качества обозначают словом «хороший», все отрицательные – словом «плохой»; название материала, из которого изготовлен предмет, практически не употребляется, даже выделив это качество, дети, как правило, обозначают его не прилагательным, а существительным с предлогом – «из дерева, из резины». Характерен недостаточный запас лексики, обозначающей эмоциональные состояния, что, в свою очередь,

затрудняет восприятие художественной литературы.

В словаре детей недостаточно слов, обозначающих и конкретизирующих общие понятия; характерно неточное, недифференцированное употребление слов (одним словом часто обозначают не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия). Дети часто определяют одни видовые понятия через слова-названия других видовых понятий, в значении слов выделяют отдельные, часто несущественные признаки, употребляют слова, свойственные речи детей младшего возраста; слабо дифференцируют лексические единицы по их семантическим признакам (например, раму называют окном, конверт письмом; вместо называния конкретного отдельного предмета – «платье» говорят обобщающее слово «одежда» или вместо целого предмета – «платье» называют его часть – воротник). Слова-наименования могут заменять описанием ситуации или действия, с которым связан обозначаемый предмет (например, вместо «дворник» говорят: «Дяденька… ну который… все метет», «улицу убирает»; вместо «вышивает» – «шьет» и т. п.), при этом разница в значениях не улавливается (Н. Ю. Борякова).

Недостаточность словарного запаса связана с ограниченностью знаний и представлений этих детей об окружающем мире, затруднениями в установлении количественно-качественных и причинно-следственных отношений, что, в свою очередь, определяется особенностями познавательной деятельности и личности детей с задержкой психического развития.

У детей рассматриваемой категории период *словотворчества* слабо выражен, наступает позже и продолжается дольше, чем в норме – к концу дошкольного возраста наблюдается пик развития словотворчества (Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко). Употребление неологизмов отличается особенностями: дети испытывают затруднения при образовании новых слов с помощью суффиксов, приставок, окончаний (например, «медвединная берлога», «ухо» – «ухи» и другие); для образования слов одной грамматической категории, как правило, используют только один словообразовательный аффикс.

В отличие от нормально развивающихся детей, когда неправильность неологизма осознается ребенком, дети с задержкой психического развития определяют свои неологизмы как правильные слова.

Нарушение становления словообразовательных процессов у детей с задержкой психического развития обусловлено более поздним по сравнению с нормой формированием обобщенных классов слов и выраженными трудностями их дифференциации.

Одним из показателей готовности ребенка к школьному обучению является не только уровень развития спонтанной речи, но и умение осознавать речевой материал и подчинять его определенной цели, то есть оперировать речью.

Дети с задержкой психического развития дошкольного возраста отстают в формировании способности осознавать речевую действительность как нечто отличное от предметного мира (например, при выполнении задания на переименование предмета дети отождествляют предмет и его качества с названием, полагая, что при переименовании предмета меняются и его качества). В норме такая особенность наблюдается в более раннем возрасте (Р. Д. Тригер). Особенную трудность произвольном оперировании представляют существительные с абстрактными значениями и относительные прилагательные, что проявляется в их переосмыслении и преобразовании в более конкретные. При составлении предложений с подобными словами нарушается порядок слов во фразе, изменяется их семантическая функция.

Дети затрудняются в установлении как синтагматических, так и парадигматических связей слов, поэтому часто незнакомые и малознакомые слова пропускаются или заменяются словами, которые дети многократно слышали в речи окружающих. У детей с задержкой психического развития наблюдаются ошибки в предложно-падежном управлении («у белке пушистый хвост»), в согласовании существительного с глаголом («В ящике лежала письма»), с прилагательными («Было жаркая лето»).

Часто встречаются словосочетания, в которых заданные относительные или притяжательные имена прилагательные преобразуются в имена существительные и к ним присоединяются эти же прилагательные в качестве определения («деревянное дерево»). В речи детей встречаются фразы, в которых имена прилагательные употребляются в несвойственной им роли подлежащего, переосмысливаются в имена существительные («сладкий вкусный»). Одним из проявлений несформированности *грамматического строя* являются ошибки в употреблении предлогов. Дети с задержкой психического развития, как правило, не используют сложные предлоги, при употреблении простых могут допускать их замены или пропуски («Лодка плыла на озеру», «Птенец выпал в гнезда»). Дети в основном употребляют существительные и глаголы, из имен прилагательных – качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки. Антонимы подбирают легче, чем синонимы, и быстрее к наиболее знакомым и часто употребляемым словам. При затруднениях либо подбирается неправильное слово, либо

повторяется предъявленное с частицей «не», либо не подбирается совсем.

Сложными для понимания детьми с задержкой психического развития конструкциями являются:

• структуры с непривычным порядком слов *(«Лиза темнее Кати, но светлее Оли»* – сравнительные конструкции. Причина трудностей – ребенок не может опереться на наглядный образец);

• предложения с неправильным порядком слов (не могут расставить в нужном порядке слова, правильно определить главное слово);

• атрибутивные конструкции родительного падежа *(«Брат отца»);*

• структуры, в которых отношения передаются при помощи форм творительного падежа (задание *«Напиши слово мелом»* заменяют более простым – «написать что»).

У детей затруднена деятельность по словесной инструкции, не могут выделить инструкцию из речевой ситуации, часто нарушают последовательность ее звеньев, сокращают и искажают ее.

Речевая деятельность в значительной степени опирается на вероятностное прогнозирование, то есть предвосхищение будущего, основанное на вероятностной структуре прошлого опыта и знании ситуации. Развитие способности к прогнозированию в речи позволяет судить о богатстве речевого опыта ребенка, его умении быстро и правильно применять этот опыт в новой речевой ситуации, о сформированности грамматической стороны речи.

В дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития не наблюдается существенного развития такого компонента речевой деятельности, как *прогнозирование.* Дети обычно отказываются от попытки активного программирования высказывания, предлагают речевые штампы, иногда нарушающие смысл или грамматический характер предложения. Без специального обучения к концу дошкольного возраста дети с задержкой психического развития не могут самостоятельно пересказать прослушанный текст, составить рассказ по сюжетной картинке, дать описание предмета.

Один из наиболее активных видов ***монологической речи*** – устное сочинение на заданную тему. Поэтому особенности, присущие связной речи детей с задержкой психического развития, рассмотрим на примере этого вида речевой деятельности. Наиболее характерные особенности: быстрое соскальзывание с заданной темы на более знакомую и легкую; привнесение в рассказ побочных ассоциаций и инертных стереотипов; частое

повторение одних и тех же слов, фраз, возвращение к высказанной мысли; большое количество аграмматизмов (наблюдается прямая зависимость объема речевого высказывания и частотности разнообразных аграмматизмов); структурная неоформленность высказывания («Возле другой машины, где подъемный, другое дерево, там кран» – внешне создается впечатление, что ребенок, начав говорить, не может остановиться). Эти особенности построения высказывания детьми с задержкой психического развития – результат несформированности планирования и затруднений в развертывании речевого сообщения. При описании простой сюжетной картинки дети часто просто перечисляют изображенное на картинке, допуская многочисленные аграмматизмы. Анализ текстов с точки зрения словоупотребления показывает, что для рассказов детей рассматриваемой категории характерно увеличение доли существительных, наречий, служебных слов. Наиболее характерными аграмматизмами являются: пропуск или избыточность членов предложения («В городе живут есть люди», «Дядя музыкант музыкантом тут»); ошибки в управлении и согласовании («И в этой сумке много газеты»); ошибки в употреблении служебных слов («Лампа висит на столе»); ошибки в употреблении времени глагола («Дядя несет письма и раздавал их»); трудности в слово– и формообразовании («Дядя красит дома. Он работает красником»). В спонтанной речи детей необоснованно часто встречаются имена существительные, местоимения, служебные части речи, что объясняется ограниченным словарным запасом. Частое использование существительных вызвано трудностями в развертывании высказывания. Употребление детьми служебных и вводных слов является результатом неумения структурно оформить предложение. Обычно предложение не строится каждый раз заново, а воспроизводится фраза-штамп или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Все перечисленные особенности монологической речи детей с задержкой психического развития позволяют говорить о динамических нарушениях речевой деятельности, что выражается, прежде всего, в несформированности внутреннего программирования и грамматического структурирования. Речь старших дошкольников с задержкой психического развития носит преимущественно ситуативный характер, что проявляется в частом использовании личных и указательных местоимений, усиливающих повторений, а также жестов, мимики. В младшем школьном возрасте эти дети начинают овладевать контекстной монологической речью, пытаются сделать ее понятной слушателю. Большинство

вышеназванных недостатков, характерных для речи детей с задержкой психического развития, сохраняются и в младшем школьном возрасте, что становится одной из причин затруднений при овладении письменной речью.

Деятельность детей с задержкой психического развития характеризуется общей неорганизованностью, импульсивностью, недостаточной целенаправленностью, слабостью речевой регуляции (исследования Г. И. Жаренковой, Т. В. Кузьмичевой и других). Рассмотрим эти особенности подробнее.

Для успешного усвоения программного материала по любому учебному предмету учащиеся должны владеть такими общеучебными умениями и навыками, как: умение ориентироваться в задании, проводить его анализ, обдумывать и планировать предстоящую работу; контролировать правильность выполнения задания; делать отчет о проделанной работе и давать ей оценку.

У детей рассматриваемой категории все эти умения и навыки даже в процессе специально организованного обучения формируются долго, с большим трудом и имеют при этом своеобразие.

Дети приступают к работе, не анализируя образец. Мало вдумываются в смысл предложенного задания и испытывают затруднения в вычленении образца предстоящей деятельности. Не соотносят предложенный образец с инструкцией; образец не определяет в необходимом объеме деятельность детей.

Приступая к работе, дети часто проявляют нерешительность, задают вопросы о том, что уже было сказано педагогом или объяснено в учебнике. Иногда самостоятельно они вообще не могут понять формулировку задания.

В работах детей наблюдается большое количество и разнообразие неисправленных и самостоятельно исправленных ошибок. По сравнению с нормально успевающими учащимися общеобразовательной школы в работах детей с задержкой психического развития исправленных ошибок наблюдается в семь раз, а неисправленных ошибок в десять раз больше.

Работы детей с задержкой психического развития отличаются небрежностью исполнения.

Дети с задержкой психического развития, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, во время выполнения задания легко отвлекаются, не собранны, часто приступают к выполнению задания, не дослушав до конца инструкции, просят ее повторить. У части детей наблюдаются торопливость движений, поспешность в выполнении задания – именно эти дети допускают наибольшее количество импульсивных действий и

ошибок. Некоторые дети, выполняя задание, проговаривают свои действия вслух, но при этом говорят много лишнего, не имеющего прямого отношения к заданию, что в итоге мешает им сосредоточиться.

Характерно обилие лишних, ненужных для правильного выполнения задания действий. Как правило, это не поисковые, пробные действия, которые неизбежны при нахождении верного решения, а хаотические, бессмысленные пробы, которых могло бы и не быть, если бы ребенок проанализировал образец, продумал предстоящую работу.

При выполнении задания, содержащего несколько инструкций, дети обычно не осмысливают задание в целом, часто нарушают последовательность в работе, затрудняются в переключении с одного приема деятельности на другой. Некоторые инструкции ученики вообще не выполняют, а правильности выполнения других мешает наличие соседних инструкций. Но те же самые инструкции, представленные отдельно, последовательно, как правило, не вызывают у детей затруднений.

Для детей с задержкой психического развития характерно колебание в продуктивности решения задач и в школьной успеваемости. Один и тот же ученик, выполняя одно задание, может действовать как правильно, так и неправильно. Подобное сочетание правильного выполнения с ошибочным свидетельствует о том, что учащиеся временно теряют инструкцию из-за усложненных условий работы. С другой стороны, эта особенность обусловлена неравномерностью развития мыслительных процессов, эмоциональной неустойчивостью некоторых школьников. В некоторых случаях колебания в успешности решения задач обусловлены функциональными расстройствами психической деятельности школьников. Такие дети характеризуются быстрой истощаемостью, забывчивостью и неустойчивостью психической деятельности. Поэтому наряду с правильным решением задания дети могут давать импульсивные, необдуманные и низкие по уровню решения ответы.

Как уже было сказано, одна из особенностей деятельности детей с задержкой психического развития – это недостаточность регулирующей функции речи. Это проявляется в затруднениях детей при понимании задания, предложенного словесной инструкцией, при словесном обозначении совершаемых действий. В словесных отчетах детей о проделанной работе обычно нет четкого обозначения последовательности произведенных действий, в то же время часто содержится описание

второстепенных, малозначимых моментов.

У детей с задержкой психического развития нарушен и необходимый поэтапный контроль над выполняемой деятельностью; они часто не замечают несоответствия своей работы предложенному образцу; не всегда находят допущенные ошибки даже после указания взрослого проверить выполненную работу.

Дети не стремятся улучшить результат своей деятельности. Так, третий вариант исправления работы практически всегда хуже первого и второго: дети не ищут способа рациональной организации своей деятельности.

Учащиеся с задержкой психического развития не всегда могут адекватно оценить свою работу и правильно мотивировать свою оценку. Эта оценка может быть завышена или занижена. На просьбу объяснить, почему они именно так оценивают свою работу, дети дают необдуманные ответы, не устанавливают и не осознают зависимость неудачного результата от неверно выбранного способа или ошибочно выполненных действий.

2.4. Педагогическая характеристика младших школьников с задержкой психического развития

Проблема трудностей обучения рассматривается психологами и педагогами всего мира как одна из наиболее актуальных. Вместе с тем изучение детей этой категории началось сравнительно недавно – в конце пятидесятых годов XX в. Ранее этих детей исследовали главным образом с клинических (психоневрологических) и физиологических позиций.

Психологическое изучение детей данной группы до 70-х гг. XX в. в нашей стране носило обобщенную направленность: в основном, рассматривалась большая группа неуспевающих школьников, в которую входили и дети с задержкой психического развития, но лишь как составная часть.

Начало педагогического изучения детей с задержкой психического развития неразрывно связано с определением понятий «готовность к школьному обучению», «школьная зрелость», так как представители этой нозологической группы оказываются неуспешными, как правило, с самого начала систематического обучения, прежде всего, из-за неготовности к переходу на новый этап развития.

В понятие «готовность к школьному обучению» входит несколько компонентов, основными из которых являются определенный объем знаний, умений и навыков (в частности, некоторые умственные действия и операции) и необходимый уровень сформированности эмоционально-волевой сферы (прежде всего, мотивов учения). Приобретенный в период дошкольного детства запас сведений, представлений и умений составляет основу овладения научно-теоретическими знаниями, служит предпосылкой усвоения изучаемых в школе предметов.

Дети с задержкой психического развития обладают значительно меньшим запасом элементарных практических знаний и умений, чем их нормально развивающиеся сверстники. В характеристике педагогов обычно отмечается, что хотя ребенок и не овладел знаниями в объеме программы, в его развитии имеется значительный прогресс. Педагоги указывают на то, что некоторые задания выполняются этими детьми так же, как и нормально развивающимися учащимися; при этом отмечается, что эти дети быстро устают, начинают отвлекаться и в конце концов перестают воспринимать учебный материал. В одних условиях эти дети могут работать достаточно заинтересованно,

сосредоточенно и продуктивно, в других – оказываются неработоспособными, слабоуспевающими.

Колебания уровня работоспособности и активности, смена «рабочих» и «нерабочих» настроений тесно связаны с нервно-психическими состояниями; порой они возникают без видимых внешних причин.

Наиболее высокий уровень работоспособности и активности проявляется чаще всего в спокойной обстановке при выполнении детьми не требующих длительного напряжения, доступных и интересных заданий.

На уроках в состоянии сосредоточенности дети могут сравнительно быстро понять учебный материал небольшого объема, правильно выполнить упражнения и, руководствуясь образцом или целью задания, исправить допущенные в работе ошибки. Однако сосредоточенность и напряжение длятся лишь недолгие минуты, после которых наступает утомление, безразличие к качеству выполняемой работы, нежелание исправлять допущенные ошибки.

Многие из этих детей в состоянии работать на уроке 15–20 минут, затем наступает утомление и истощение. В состоянии утомления работоспособность и внимание резко снижаются, возникают импульсивные, необдуманные действия, в работах появляется множество исправлений и ошибок.

У некоторых детей в ответ на замечания педагога и указания на ошибки вспыхивают реакции раздражения, другие категорически отказываются работать, особенно если задание оказывается относительно трудным. С наступлением утомления дети начинают вести себя по-разному. Одни становятся вялыми и пассивными, ложатся на парту, бесцельно смотрят в окно, не мешают педагогу, но и не работают, в свободное время стремятся уединиться. У других, наоборот, появляется повышенная возбудимость, расторможенность, двигательное беспокойство. Эти дети, как правило, очень обидчивы и вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут нагрубить, обидеть детей, порой становятся жестокими.

С наступлением утомления старательность и активность сменяются небрежностью и неряшливостью. Работы остаются незаконченными, количество ошибок резко возрастает, дети их не видят и не исправляют; иногда учащиеся не могут повторить за педагогом простых формулировок.

Частая смена «рабочих» и «нерабочих» состояний в сочетании с пониженной познавательной активностью приводит к тому, что получаемые на занятиях обрывочные знания, недостаточно закрепленные и не связанные в системы, очень быстро угасают;

порой создается впечатление, будто материал вовсе не изучался.

Низкая работоспособность и повышенная утомляемость в сочетании с низким уровнем познавательной активности приводят к тому, что любой новый вид работы или необходимость изменения способа действия (например, переход к письму в тетрадях с другой разлиновкой) вызывает у детей затруднения, а иногда и протест. Даже самые элементарные навыки формируются крайне медленно; для их закрепления требуются многократные повторения, указания и напоминания (так, младшие школьники долгое время не могут запомнить, как следует оформлять записи в тетрадях, они бесконечно спрашивают, на сколько клеточек следует отступить или не в состоянии придерживаться простого требования – записывать каждое отдельное предложение с новой строки); дети с задержкой психического развития с трудом переключаются одного вида деятельности на другой, выполнив один пример на сложение, нередко начинают складывать и во втором примере, хотя сами же правильно поставили другой знак.

Положительная стимуляция помогает детям сосредоточиться, быстрее включиться в работу, дольше оставаться в «рабочем» состоянии.

Младшим школьникам с задержкой психического развития трудно входить в рабочий режим занятий: бывает, что они вскакивают, ходят по классу, разговаривают с одноклассниками, выкрикивают, задают не относящиеся к занятиям вопросы, без конца переспрашивают педагога и т. д. От педагога требуется постоянная, кропотливая воспитательная работа, чтобы научить детей подчиняться правилам школьной жизни. Необходимо отметить, что познавательная активность у этих учащихся гораздо выше, чем у умственно отсталых детей, в ее поддержании огромную роль играет формирование познавательной мотивации и поощрение успехов.

В этих условиях учащиеся с задержкой психического развития нередко сами проявляют активность в поисках средств, облегчающих решение поставленной задачи: несколько раз прочитывают задание, многократно проговаривают инструкцию, рассуждают вслух по ходу решения, просят разрешения записать исходные данные, используют найденные ими вспомогательные средства.

В условиях сформированной учебной мотивации у детей с задержкой психического развития возникает стремление понять учебный материал и узнать об изучаемом предмете как можно больше. Об этом свидетельствуют задаваемые ими вопросы, внимательное выслушивание объяснений, относительно

успешные попытки использования усвоенных формулировок, правил, определений, желание самостоятельно сделать выводы или определить, какое из знакомых правил следует применять в конкретном случае. Стремление понять задание нередко заставляет учащихся обращаться к педагогу с просьбой его повторить; при этом повторять задание нередко приходится многократно.

Дети с задержкой психического развития особенно активны во **внеклассной обстановке**. Некоторые из них предпочитают тихие, спокойные занятия – лепку, рисование, конструирование, другие отдают предпочтение подвижным играм.

Все дети с задержкой психического развития любят экскурсии, посещение кино и театров, музеев; участвовать в самодеятельности и здесь отчетливо проявляются их интересы и возможности – некоторым из них нравится участвовать в спектаклях, читать стихи. В этих условиях дети заучивают тексты и стихи быстрее и лучше, чем в классе по обязательной программе. Многие любят петь и танцевать, другие отдают предпочтение изготовлению поделок и костюмов к праздникам, причем делают это с большим увлечением, выдумкой, проявляя желание показать себя с лучшей стороны.

Дети рассматриваемой категории любят спорт, хотя им и свойственны двигательная неловкость, нескоординированность движений, неумение подчиняться заданному (музыкальному или словесному) ритму. При соответствующей помощи они могут достичь значительных успехов; в этом плане они также выгодно отличаются от умственно отсталых. С большим желанием готовятся к спортивным соревнованиям, чувствуют за собой ответственность, интересуются спортивными передачами, знают чемпионов по некоторым видам спорта. Многие из учеников проявляют исполнительность и аккуратность при выполнении разнообразных работ по уборке помещения и территории, по уходу за растениями и животными, однако эти обязанности выполняются ими хорошо в том случае, если они не требуют от детей значительного и длительного напряжения и не являются однообразными. После того как в условиях специального обучения сформируется учебная мотивация и положительное отношение к занятиям, дети все чаще начинают проявлять интерес к результатам работы – ждут от педагога подтверждения правильности своих решений, одобрения и моральной поддержки.

Дети проявляют большую заинтересованность в получении положительных оценок и очень огорчаются в случае неудач; могут расстраиваться из-за неудач одноклассников.

К положительной характеристике детей можно отнести

появляющуюся в определенные моменты осторожность при ответах на вопросы и желание получить подтверждение правильности своих действий или их одобрение. Ученики бывают очень довольны, если им удается самостоятельно выполнить задание, найти ошибку, найти рациональный способ решения.

Остановимся на особенностях **знаний** детей с задержкой психического развития и их способности оперировать этими знаниями. Многие дети попадают в специальные классы (школы) после безуспешного обучения в массовой школе. Приобретенные ими там знания не удовлетворяют требованиям, предъявляемым школьными программами. Особенно слабо усвоенными (или совсем не усвоенными) оказываются те разделы программы, которые требуют значительной умственной активности, в частности установления различных зависимостей; отдельные правила, положения, законы дети запоминают механически. Такие знания остаются пассивным, не используемым грузом. Небольшой объем знаний, который детям удается приобрести, как бы повисает в воздухе, не связывается с последующим материалом, недостаточно закрепляется. Знания во многих случаях остаются неполными, обрывочными, не укладываются в определенную систему.

Во многих случаях представления этих детей даже о довольно распространенных предметах и явлениях окружающей жизни бывают неполными и недифференцированными, а иногда и совсем неправильными (например, некоторые второклассники с ЗПР считают, что ель и елка – разные породы деревьев; природа и погода – равнозначные явления). Их знания и представления о многих обыденных вещах нередко ограничиваются только отдельно воспринятыми признаками этих предметов или теми фактическими действиями с ними, очевидцами которых являлись дети (например, канат – «это веревка, по которой в цирке ходят»). Поэтому обозначающие указанные предметы и действия слова существуют для учащихся в узком, конкретном значении. Дети не владеют в должной мере и самим аппаратом познавательной деятельности – умственными действиями и операциями – обобщением, отвлечением, сравнением и т. д.

Поэтому, например, у них возникают значительные затруднения при самостоятельном определении сходства и различия, установлением связи и зависимости между предметами, объединении их в группы. Обнаруживается, что предметы существуют несколько изолированно друг от друга, их важные признаки зачастую остаются незамеченными или выступают как рядоположные. Получив задание объединить предметы по существенным признакам (сгруппировать их по

родовым понятиям), дети восьми лет и более старшего возраста часто сбиваются на группировку по ситуации, несущественным признакам, внешнему сходству и т. д. В связи с этим младшие школьники с задержкой психического развития испытывают значительные трудности в усвоении учебного материала. В наиболее заметной форме это проявляется в том, что они не удерживают условий задачи, забывают слова, механически манипулируют с цифрами, допускают нелепые ошибки в письменных работах, не понимают некоторые части учебных текстов.

Учащиеся с задержкой психического развития осознают тот факт, что испытывают трудности в процессе овладения учебным материалом. При этом некоторые из них компенсируют неудачи неправильными формами самоутверждения (например, стремление подчинить себе более слабых в физическом отношении сверстников). В то же время они чувствительны к несправедливым обвинениям, остро на них реагируют и не скоро успокаиваются. Неправильное поведение, проявляющееся у младших школьников в сравнительно безобидных поступках, может привести к формированию отрицательных черт характера, если своевременно не принять соответствующих воспитательных мер.

Глава 3. Развитие познавательной деятельности учащихся с задержкой психического развития в процессе обучения

3.1. Организация помощи детям с задержкой психического развития на современном этапе общественного развития

Наличие подобной группы детей обратило на себя внимание исследователей еще в девятнадцатом столетии (Н. А. Добролюбов). Они описывались под разными названиями: «псевдоненормальные», «отстающие в педагогическом отношении», «запоздавшие», «малограмотные», а также как дети, занимающие промежуточное положение между «малограмотными» и «ненормальными» (A. Binet, T. Simon), дети «пограничной черты» (E. L. Fairfld). В отечественной литературе для обозначения подобных состояний использовались термины «дети с пониженным общим развитием и недостаточностью отдельных функций» (И. Борисов); переходные формы между нормой и «дефективностью»; «субнормальные» дети (А. И. Граборов); «слабоодаренные» (В. П. Кащенко, Г. В. Мурашов); «умственно недоразвитые», находящиеся между дебилами и нормальными детьми (П. П. Блонский). Термины «задержка темпа психического развития», «задержка психического развития» введены рядом исследователей в 60-е гг. прошлого века. По мнению большинства специалистов, автором его была Г. Е. Сухарева.

Задержка психического развития проявляется и в интеллектуальной недостаточности – в несоответствии интеллектуальных возможностей ребенка его возрасту. Эти дети оказываются не готовыми к началу школьного обучения по своим знаниям и навыкам (в том числе и навыкам интеллектуальной деятельности), личностной незрелости, поведению. Испытываемые детьми этой категории различные трудности в обучении связаны с неподготовленностью их к началу систематического обучения и усугубляются ослабленным состоянием центральной нервной системы учащихся. Все это в совокупности ведет к повышенной отвлекаемости, быстрой утомляемости, пониженной работоспособности. С середины нынешнего столетия в нашей стране активно идет поиск различных путей разрешения проблемы школьной неуспеваемости, и в частности помощи детям с задержкой психического развития.

Первые попытки специальной педагогической работы с

детьми, имеющими задержку психического развития, были предприняты в 50-е гг. прошлого века в рамках экспериментальных групп при Институте дефектологии АПН СССР, где эти дети, обучаясь в начальной общеобразовательной школе, получали дополнительную помощь.

В те годы дети данной категории изучались преимущественно в клиническом плане, и основополагающей была концепция, согласно которой задержка психического развития связывалась с различными формами психофизического и психического инфантилизма, а также с рано возникшими церебрастеническими состояниями (Т. А. Власова, М. С. Певзнер).

В этот же период (1967 г.) в Горьком (ныне – Нижний Новгород) проблему школьной неуспеваемости пытались решить посредством уменьшения наполняемости учебных классов, организации классов индивидуализированного обучения (КИО) для учащихся 1–7 классов со стойкой неуспеваемостью. Наполняемость классов была 15–20 человек, для работы привлекались наиболее опытные и квалифицированные учителя. В Костроме открывали специальные классы для неуспевающих детей при санаторно-лесных школах, в Витебске – при медико-педагогических комиссиях.

В 1976–1981 гг. в одной из школ-интернатов Нижнего Новгорода (Горького) проводился эксперимент по обучению и воспитанию самой многочисленной категории неуспевающих школьников – детей с задержками психического развития различного происхождения.

На основании полученных в ходе эксперимента данных органами образования и здравоохранения был разработан и издан ряд нормативных документов, регламентирующих деятельность специальных общеобразовательных школ-интернатов (школ с продленным днем) для детей с задержкой психического развития [159; 164; 168].

Эти документы предусматривали введение в действие: Инструкции по приему контингента учащихся в специальные общеобразовательные школы-интернаты и школы с продленным днем для детей с задержкой психического развития. Типового положения и Типового учебного плана для данных специальных общеобразовательных учебных заведений. Рекомендации о направлении учащихся в учебные взведения данного типа даются на основании заключения медико-педагогической комиссии [159]. Указывается необходимость совершенствования структуры и учебных планов этих учебных заведений [154]; необходимость улучшения психолого-педагогического изучения школьников процессе обучения, своевременного выявления и устранения

причин отставания в учебе и нарушений поведения, выбора для этого наиболее эффективных путей [164]; определяются цели, задачи, особенности проведения индивидуальных и групповых коррекционных занятий с учащимися специальных учебных заведений данного типа [162]. В частности, имелось в виду, что целью таких коррекционных занятий, предусмотренных Типовым учебным планом для данного типа специальных учебных заведений, является индивидуальная работа по коррекции развития учащихся, ликвидации пробелов их предшествующего обучения, направленная подготовка к усвоению ими учебного материала.

3.2. Овладение навыком чтения учащимися в процессе обучения в начальной школе

Чтение представляет собой сложный интегративный психофизиологический процесс, осуществляемый при непосредственном участии и контроле со стороны высших отделов центральной нервной системы – коры головного мозга и посредством совместной деятельности зрительного, речедвигательного и слухового анализаторов. Оно включает зрительное восприятие, узнавание и различение букв, соотнесение букв со звуками и звукового образа слова с его звучанием. Эти процессы являются результатом аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга (Б. Г. Ананьев, В. Г. Горецкий, Т. Г. Егоров. А. Р. Лурия, Л. И. Румянцева, Д. Б. Эльконин и другие).

Процесс овладения чтением, прежде чем оно превращается в автоматизированный навык, проходит несколько этапов, В настоящее время выделяют следующие этапы формирования навыка чтения; 1) овладение звукобуквенными обозначениями; 2) слого-аналитическое (слоговое) чтение; 3) становление синтетических приемов чтения; 4) синтетическое чтение [67; 68].

На первом этапе дети получают представление о фонеме, учатся делить слоги и слова на звуки; выделенный из устной речи звук начинают соотносить с его оптическим символом – буквой. Понимание читаемого отделено от процесса восприятия, зрительный образ слова не вызывает у ребенка ассоциаций с его значением.

На ступени слогоаналитического чтения процесс слияния звуков в слоги уже не затрудняет детей, слоги становятся частью слова. На этом этапе еще сохраняется разрыв между пониманием смысла прочитанного и целостным восприятием слова.

На третьем этапе – становления синтетических приемов чтения – ребенок читает простые слова уже не по слогам, а узнает все слово по отдельно усвоенным опорам, на слух и зрительно: по фонемам и по графемам. Но слова еще не стали оптически привычными образами, поэтому «узнавание» часто является неточным. Сложные по структуре, малознакомые слова ребенок читает еще по слогам. На этом этапе читающий опирается в большей степени на содержание ранее прочитанного, чем на буквенный состав слева.

На последней ступени процесс чтения уже не представляет затруднений: нет разрыва между зрительным восприятием и

осмыслением, восприятие происходит на основе узнавания и понимания ранее прочитанного; автоматизация процесса чтения позволяет читающему проводить логический анализ текста, В центре внимания находится усвоение содержания а не восприятие зрительных образов.

Обучение чтению ведет к формированию навыка чтения, что является главной задачей уроков чтения в начальной школе. Сформированный навык чтения характеризуется единством четырех компонентов – сознательности, правильности, беглости и выразительности. Формирование этого навыка идет одновременно с развитием мышления и речи школьников, расширением их знаний и представлений об окружающем мире.

Многие методисты идентифицируют понятия темпа и беглости как качества чтения. Еще К. Д. Ушинский обращал внимание на выработку беглости чтения, которая не должна расходиться с пониманием прочитанного. По мнению ряда методистов, соответствие темпа чтения вслух темпу устной речи является наиболее оптимальным условием для понимания прочитанного (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, З. Н. Смирнова, С. П. Редозубов, В. И. Яковлева и другие).

Понимание читаемого является сложным мыслительным процессом, который включает аналитические операции – выделение основных смысловых единиц читаемого и затем объединение их в общую содержательную структуру текста.

Учащиеся с вздержкой психического развития испытывают разнообразные трудности при обучении, в частности при изучении русского языка и чтения (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, Т. В. Егорова. Г. И. Жаренкова, Р. И. Лалаева, К. Лебединская, В. И. Лубовский, Е. В. Мальцева, В. И. Насонова, Н. А. Никашина, Л. И. Переслени, Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко, П. Б. Шошин, Л. Б. Яссман и другие).

Психофизиологической основой трудностей чтения являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации (Л. И. Переслени, П. Б. Шошин), установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения (В. И. Насонова), низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации (Т. В. Егорова), слабость самоконтроля (Г. И. Жаренкова). Исходя из психологической природы механизмов чтения выделены ошибки зрительного восприятия, речедвигательные, понимания (Т. Г. Егоров, З. И. Клычникова).

Затруднения в понимании учащимися смысла прочитанного тормозят совершенствование беглости и правильности чтения,

недостатки же техники чтения (большое количество ошибок, низкий темп), в свою очередь, отрицательно влияют на понимание смысла читаемых текстов, Следовательно, работа над навыком чтения – это процесс совершенствования всех его компонентов.

Обучение чтению в младших классах учащихся с задержкой психического развития ведется в соответствии с программами, учитывающими их психофизические особенности, и направлено на коррекцию и компенсацию имеющихся у них нарушении развития [185]. Успешное усвоение всех учебных предметов возможно только на хорошей языковой базе. С этой целью, а также для подготовки детей к усвоению программного материала большое количество времени в начале обучения в специальной общеобразовательной школе (или классе) отводится на подготовительный период. Изучение наиболее трудных разделов учебной программы предваряется различными практическими упражнениями, проводимыми с целью накопления необходимых наблюдений и представлений.

Основными задачами обучения чтению являются: формирование у учащихся прочных навыков осознанного, беглого, выразительного чтения, приобщение детей к миру художественной литературы, к работе с книгой; развитие образного мышления школьников, воспитание их нравственных качеств.

Нами был проведен анализ навыков чтения учащихся с задержкой психического развития после года пребывания в первом классе общеобразовательной школы, в начале их обучения во вторых классах выравнивания специальных образовательных учреждений.

В эксперименте принимали участие учащиеся вторых классов коррекционно-развивающего обучения для детей с задержкой психического развития. Все учащиеся экспериментальной группы имели психолого-педагогическое заключение «задержка психического развития» различного генеза и были направлены в классы выравнивания и школу-интернат по рекомендациям психолого-медико-педагогических комиссий. Большинство обследованных по итогам обучения в первом классе по чтению имели неудовлетворительные оценки у 13,5 % учеников были выставлены положительные оценки (три балла). Но, как показали беседы с учителями школ, откуда пришли эти учащиеся, положительные оценки часто были завышены педагогами в целях создания и поддержания учебной мотивации. Возраст детей – 7,5–8 лет. Дошкольные учреждения посещали 87,6 % детей, остальные испытуемые воспитывались только в семье.

Учитывая, что основным способом чтения учащихся с задержкой психического развития, особенно младшего школьного возраста, является чтение вслух, а чтение про себя формируется позднее (Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпина), мы выбрали для исследования изучение чтения литературного текста учениками вслух. Этот способ чтения позволяет выявить этапы чтения, изучить качественный характер ошибок, провести коррелятивный анализ техники чтения и понимания читаемого.

Для исследования были выбраны тексты с разными по сложности логико-информационными планами и равной смысловой структурой – басни Л. Н. Толстого «Муравей и голубка» (использовалась на всех этапах эксперимента) и «Лгун» (использовалась только на данном этапе). Басня «Муравей и голубка» состоит из двух смысловых фрагментов и содержит 68 слов. Лексика текста на 60 % представлена существительными и глаголами. Основной смысл содержания – взаимовыручка. Басня «Лгун» состоит также из двух смысловых фрагментов, содержит 52 слова, лексика текста на 42 % состоит из существительных и глаголов.

Эксперимент проводился индивидуально. Перед чтением все учащиеся получали одинаковую установку на правильность, сознательность и скорость чтения. В ходе эксперимента фиксировались техника и темп чтения, количество и характер допущенных ошибок. В настоящее время разработаны различные методики исследования понимания текстов (А. А. Будный, Н. И. Жинкин, З. И. Клычникова, О. М. Копыленко, Б. Лайвли, М. С. Мацковский, С. Пресси, Р. М. Фрумкина и другие). Особенности понимания содержания и логически-информационного плана изложения, с кашей точки зрения, целесообразно изучать на основе анализа ответов на вопросы, система которых в нашем исследовании представляет вариант метода направленного пересказа. Данная методика позволяет свести до минимума влияние особенностей мнестической деятельности испытуемых на результаты эксперимента, поскольку известно, что патологическая инертность нервных процессов детей с задержкой психического развития (В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская, М. Г. Рейдибойм, М. Н. Фишман) обусловливает трудность воспроизведения нужных следов (А. Р. Лурия). Поэтому, по нашему мнению, метод направленного пересказа имеет существенные преимущества, по сравнению с другими (например, свободным пересказом и т. п.).

После одноразового прочтения вслух текстов испытуемым были предложены в устной форме вопросы, ответы на которые требовали в одних случаях дословного воспроизведения

смысловых единиц текста, а в других – побуждали детей к самостоятельной формулировке ответа на основе вывода из прочитанного.

Анализ правильности чтения проводился на основе классификации ошибок по форме их выявления и с учетом психофизиологической классификации ошибок (Т. Г. Егоров, З. И. Клычникова). За показатель правильности чтения принималось отсутствие ошибок при чтении, за показатель скорости – количество слов, прочитанных за одну минуту. Оценка степени понимания читаемого проводилась по восьмибалльной шкале, соответствующей количеству выделенных информационных единиц каждого текста. Учитывался характер воспроизведения каждой информационной единицы, ее значимость в понимании информационного плана текста. Анализ ответов на вопросы в целом позволял оценить степень понимания содержания текстов.

После чтения текста «Муравей и голубка» испытуемым были предложены вопросы, которые не являлись равнозначными по своему характеру и были направлены на выявление понимания логико-информационного плана изложения и установления причинно-следственных связей содержания прочитанного.

Коррелятивный анализ показателя техники чтения и понимания читаемого дал возможность выяснить их взаимосвязь на всех этапах обучения чтению.

Данные, полученные в ходе эксперимента, показали, что после года пребывания в первом классе общеобразовательной школы все обследованные учащиеся знали все буквы, умели сливать их в слоги, половина испытуемых владели слоговым способом чтения и переходили к чтению целыми словами. В тоже время около сорока процентов школьников читали только по буквам.

Темпом чтения, предусмотренным учебной программой [185], владели в среднем сорок процентов детей. Темп чтения испытуемых отличался значительной вариативностью. Это можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков, а также индивидуальными особенностями чтецов. Одним из значимых факторов является и содержание читаемого – текст с более сложной смысловой структурой («Муравей и голубка») читался большинством учащихся с меньшей скоростью.

Правильно, без ошибок читали только 11 % обследованных. Нами были выделены следующие виды ошибок:

• сложность дифференцирования графем, имеющих отдельные сходные элементы (например, «б» – «д»: читали «дудто» вместо «будто»; «в» – «з»: «возравила» вместо «возразила»; «а» – «о»: «кокая» вместо «какая», «скозал» вместо «сказал» и т. п.);

• смешение букв е, е, ю, я (читали «зя» вместо «за» и т. п.); с трудом воспринимали мягкий согласный, мягкость которого обозначена буквами е, е, ю, я (читали «моч» вместо «мяч»), допускали смягчение согласных в конце слов («могуть» вместо «могут»);

• нестойкие замены парных глухих и звонких согласных (читали «витят» вместо «видят» и т. п.);

• перестановки, пропуски букв, целых слогов (читали «он» вместо «на»); недочитывание окончаний («как» вместо «какая»);

• повторения звуков и слогов, что можно отнести к ошибкам зрительного восприятия;

• добавления – при чтении учащиеся включали в слова отсутствующие в них слоги или отдельные звуки, что также свидетельствует о слабости зрительного контроля (например, вместо слова «начал» читали «скачал»);

• замены отдельных звуков в словах, что в одних случаях приводило к искажениям слов, а в других – к замене их другими словами (читали «тянуть» вместо «тонуть» и т. п.).

Было отмечено чтение по догадке (читали «приходит» вместо «придет»).

Выделенные ошибки были нестойки и диффузны: у одного и того же ученика наблюдалось наряду с ошибочным и правильное чтение одних и тех же слоговых структур.

Количество ошибок значительно возрастало при чтении слов со сложной слоговой структурой. Больше всего ошибок было отмечено при чтении слогов со стечением согласных. Для облегчения чтения испытуемые использовали приемы выделения первого из согласных звуков с помощью длительной паузы (читали «в-п-рав-ду», «об-манывает», «пос-луша-ли»), прибавления к первому согласному дополнительного гласного, обычно повторяющего один из соседних гласных в слове (читали «порасторе» вместо «просторе», «непаравда» вместо «неправда»), или выпускали един из согласных («впраду» вместо «вправду»). В основном испытуемые правильно читали слоги со стечением согласных в коротких словах, но в многосложных словах те же слоговые структуры прочитывались с трудом.

Большинство испытуемых находились на слогоаналитическом этапе чтения. На этом этапе восприятие и осмысление прочитанного еще разобщены, поэтому большое значение для развития техники чтения имеет правильный подбор лексики как в отношении частотности употребления слов в речи чтецов, так и в плане их структуры. Так как словарь школьников с задержкой психического развития количественно ограничен и однообразен с точки зрения семантической наполняемости, это

резко затрудняет возникновение смысловой догадки. Поэтому мы сочли необходимым определить влияние длины слов и их слоговой структуры на правильность чтения.

Мы проанализировали словарный состав текстов с точки зрения «удобства для чтения» (Н. К. Сорокина), С этой целью слова каждого текста были распределены на две группы. К первой группе были отнесены слова, которые учащиеся прочитывали целиком и без ошибок, ко второй – слова, которые читали с ошибками и по слогам более 50 % испытуемых. В связном тексте у учащихся при чтении не вызывали трудностей односложные слова, слова, состоящие из одной буквы, двусложные слова различных слоговых структур и наиболее часто встречающиеся трехсложные слова, которые присутствовали в активном словаре школьников.

Этот вид анализа текстов позволил выявить количество знаков в словах, безошибочно читаемых учащимися, и показать, как возрастает ошибочность чтения с увеличением буквенного состава слов: слова из 3–4 букв читались всеми испытуемыми без ошибок; в словах, содержащих 5 букв, 40 % испытуемых допустили ошибки. В словах из 6–7 букв были ошибки у 60–75 % обследованных, и более 80 % чтецов допустили ошибки в словах, включавших 8 и более букв.

Многие общеупотребительные слова и словосочетания, обозначающие явления и понятия, отдаленные от жизненного опыта испытуемых, оказались им непонятны, (например, выражение «Мальчик будто увидал волка» объясняли как «Мальчик видел волка»). Затруднения возрастали, когда учащиеся сталкивались с образными выражениями или устойчивыми словосочетаниями, фразеологическими оборотами.

Наиболее распространенным недостатком чтения обследованных второклассников явилась его монотонность, отсутствие пунктуационной интонации. Учащиеся часто пользовались интонацией завершенности (точки) в середине предложения.

Содержание текстов мало помогало испытуемым в осмыслении незнакомых слов и словосочетаний. С нашей точки зрения, это объясняется характерной для них ограниченной способностью установления логических связей, неумением самостоятельно выделять и усваивать заключенную в контексте информацию о значении непонятных слов.

В ходе исследования было выявлено, что знание грамматических закономерностей родного языка, усвоенное учащимися из повседневной речевой практики, позволяло им использовать в своей речи слова и словосочетания даже при

недостаточном понимании их значения. Учащиеся строили предложения с этими языковыми единицами, правильно определяли для них место, устанавливали синтаксические связи с другими словами в соответствии с нормативным оформлением грамматических категорий рода, числа, падежа. Исключение составили устойчивые словосочетания, фразеологические обороты, которые представили трудность включения в предложение.

Проведенное нами исследование понимания учащимися смысла прочитанного текста позволило выявить следующие особенности:

• фрагментарность восприятия текста, что можно объяснить особенностями внимания и памяти учащихся;

• тенденция к дословному воспроизведению смысловых единиц текста: испытуемые, стремясь дословно передать прочитанное, нередко теряли смысловую направленность вопроса;

• ограничение воспроизведения содержания у части испытуемых только причинами рассматриваемого факта; привнесения, не имеющие отношения к содержанию текста. Чаще всего привнесения имели место, когда учащиеся не понимали мотивации поступков действующих лиц, затруднялись сделать вывод из содержания прочитанного. Иногда привнесения возникали вследствие ошибок зрительного восприятия, допущенных при чтении.

На этом этапе заметной разницы в воспроизведении простых и сложных смысловых единиц на материале данных текстов обнаружено не было.

На основе проведенного анализа и выделения особенностей усвоения логико-информационного плана и причинно-следственных связей в прочитанных текстах, учитывая соответствие вербальных средств пониманию испытуемыми, мы выделили уровни понимания литературного текста учащимися с задержкой психического развития. При этом мы учитывали, что фрагментарность усвоения информационного плана не всегда приводит к нарушению понимания смысла прочитанного в силу иерархичности отдельных смысловых звеньев текста в общей смысловой структуре (Н. И. Жинкин).

Полученные данные свидетельствуют, что на этом этапе основным уровнем понимания литературного текста испытуемыми был третий (38 % учеников), при котором обнаруживалось правильное восприятие логико-информационного плана изложения и недостаточное понимание причинно-следственных связей текста. Причинами низкого

качества осмысления прочитанного являются, по нашему мнению, слабость синтетических процессов и затрудненность актуализации различных жизненных представлении, отсутствие их переноса в ситуацию читаемого.

Вторая по численности группа испытуемых (32 %) находилась на втором уровне понимания – при понимании причинно-следственных связей содержания была выявлена фрагментарность восприятия логико-информационного плана изложения.

Частичное понимание логико-информационного плана и непонимание причинно-следственных связей обнаружили 22 % обследованных учащихся (четвертый уровень).

Только 8 % испытуемых правильно восприняли логико-информационный план и установили причинно-следственные связи в прочитанных текстах (первый уровень понимания).

Итак, чтение учащихся с задержкой психического развития, поступающих во вторые классы выравнивания, характеризовалось значительным количеством ошибок, возрастающим при чтении слов со сложной слоговой структурой, стойкостью определенных групп ошибок, замедленностью и вариативностью темпа чтения, затруднениями в понимании прочитанного. Бедность активного словаря школьников тормозила возникновение смысловой догадки и актуализацию сходного слухового образа слова. Равным образом это касалось и воспроизведения при чтении слов со сложной слоговой структурой, что вынуждало учащихся к повторному (дублирующему) чтению. Инертность условных связей, характерная для обследованных, затрудняла и замедляла формирование приемов беглого чтения.

Для оценки сформированности навыка чтения у детей, оканчивающих вторые классы, было проведено исследование навыков чтения учащихся с задержкой психического развития, оканчивающих вторые классы VII вида. Для экспериментального исследования были использованы басня Л. Н. Толстого «Муравей и голубка» и рассказ В. Осеевой «Печенье», выбранный как соответствующий уровню развития учеников на данном этапе. Этот рассказ имеет два смысловых фрагмента и содержит 91 слово. Лексика текста на 62 % представлена существительными и глаголами. По смысловому содержанию басня несет более сложную нагрузку. После прочтения испытуемым также предлагались вопросы.

Полученные в ходе исследования данные показали, что в темпе, предусмотренном учебной программой, читали более семидесяти процентов обследованных. Была выявлена уже меньшая вариативность скорости чтения у учащихся, чем на предыдущем этапе исследовании. У испытуемых не наблюдалось

резкого различия в скорости чтения текстов с равным информационным планом.

Для обследованных учащихся было не характерно механическое чтение. Совершенствованию беглости чтения мешало стремление школьников сразу после прочтения осмыслить читаемое.

Способом чтения, предусмотренным программой, овладели 74 % обследованных. Это позволило нам сделать вывод, что большинство учащихся находились на этапе формирования синтетических приемов чтения. За время первого года коррекционного обучения у учащихся произошло заметное развитие целостного восприятия слов при чтении, однако ученики по-прежнему прибегали к слоговому чтению трудных, многосложных, особенно незнакомых слов, непривычных оборотов речи. По слогам продолжали читать 17 % обследованных.

Учащиеся затруднялись при чтении слов, включающих слоги со стечением согласных. Но теперь эти трудности проявлялись в повторах (например, читали «заз-заз-венела», «пох-хло-пал»), в использовании пауз или в перечитывании «про себя» («не сп… ро-сил»).

Анализ текстов с точки зрения «удобства для чтения» позволил выявить оптимальное количество знаков, безошибочно читаемых учащимися на этом этапе обучения: слова из четырех букв читались правильно всеми испытуемыми; треть чтецов допустили ошибки в словах, состоящих из пяти букв; примерно 40 % учеников сделали ошибки при чтении слов из шести – семи букв, и более половины школьников ошибочно прочитывали слова, состоящие из восьми и более букв. Эти данные свидетельствуют, что объем буквенного восприятия у учащихся по сравнению с предыдущим этапом исследования возрос незначительно. Увеличение длины слова негативно сказывалось на его синтезе и затрудняло смысловую догадку. Развитие смысловой догадки у испытуемых тормозилось вследствие общей инертности нервных процессов и ограниченности словарного запаса.

Во время чтения учащиеся делали много ошибок. Основное количество ошибок пришлось на чтение слов со сложной слоговой структурой; замены, пропуски и перестановки букв и слогов встречались как единичные явления.

Наибольшее количество ошибок школьников составили смысловые замены (примерно 60 % общего количества ошибок): учащиеся заменяли и (или) пропускали отдельные значащие части слов (читали «повернулся» вместо «отвернулся», «печень»

вместо «печенье»); в некоторых случаях, стараясь предугадать смысл последующих слов, школьники выхватывали из них спорные, опознавательное элементы и «читали» другие слова («повел» вместо «повторил» и т. п.).

При чтении текста с более сложной смысловой структурой («Муравей и голубка») увеличилось количество ошибок, связанных с недостатками понимания, – замены, перестановки, пропуски, в отдельных случаях – добавления. Эти ошибки, думается, обусловлены сложностью слоговой структуры слов. Чем слабее техника чтения ученика, тем ярче проявлялась зависимость ошибок-замен и перестановок от сложности смысловой структуры текста. В то же время не обнаружено зависимости от сложности смысловой структуры текста таких видов ошибок, как искажения и повторения, которые можно отнести к ошибкам зрительного восприятия, и ошибок ударения, относимых обычно к сшибкам произношения.

Повторение получившихся при чтении слов или их частей с целью понять смысл прочитанного было отмечено у 17 % обследованных. На данном этапе обучения повторения слогов и слов встречались с одинаковой частотностью. В словах повторялись первые слоги или части слов для синтеза отдельных слов. Отдельные слова повторялись с целью восприятия всей фразы. Для подготовки к восприятию следующего слова в предложении или синтагме школьники повторяли в словах последние слоги.

У испытуемых была отмечена тенденция замены слов читаемого текста более легкими по произношению (например, вместо слова «вспорхнула» читали «выпорхнула», вместо «вскрикнул» – «воскрикнул» и т. п.).

Отдельные учащиеся ошибочно читали слова, отсутствующие в их активном словаре (так, слово «охотничья» заменялось словом «охотничная», слово «захлестнула» – «захлебнула»).

По сравнению с другими видами ошибок на этом этапе несколько увеличилось количество пропусков при чтении, особенно при чтении текстов с более сложной смысловой структурой (при чтении басни «Муравей и голубка» таких ошибок было в полтора раза больше, чем при чтении текста «Печенье»). Испытуемые пропускали звуки и слоги; пропусков целых слов и предложений отмечено не было.

На этом этапе почти треть учеников не замечали неправильно прочитанных слов и не исправляли своих ошибок, даже если у них получались бессмысленные слова (например, вместо «мешала ложечкой» испытуемый прочитал «мешала ложей»).

Вследствие недостаточной сформированности синтетических

процессов у учащихся обнаруживалось слабое развитие умения во время чтения опираться на живую речь в целях контроля правильности чтения. Некоторые испытуемые допускали ошибки в согласовании и управлении слов. Связь слов в словосочетаниях нарушалась реже, чем связь главных членов предложения, разделенных другими словами. Обычно заменялись глагольные формы, что вело к нарушению согласования подлежащего и сказуемого и нарушению связи однородных сказуемых (например, читали: «Муравей взобрался на эту ветку и спасаясь» вместо «Муравей взобрался на эту ветку и спасся»).

Обнаружилась зависимость нарушения связи слов в предложении от сложности смысловой структуры текста. Так, при чтении басни «Муравей и голубка» ошибок в согласовании было допущено около трех процентов, в управлении – менее полутора процентов от общего количества ошибок. Подобные ошибки при чтении текста «Печенье» носили единичный характер.

В отдельных случаях у учащихся встречались замены слов, которые можно объяснить несогласованностью речедвигательных и воспринимающих механизмов в процессе чтения. Так, слово «сеть» некоторыми испытуемыми было заменено на слово «есть», и поскольку на данном этапе у испытуемых еще слабо развита чувствительность к грамматической форме и смысловому содержанию фразы (Н. А. Цыпина), подобные ошибки исправлялись редко.

Выявленные особенности чтения учащихся с задержкой психического развития после двух лет коррекционного обучения позволили сделать вывод, что угадывающее чтение – наиболее характерная особенность их чтения на данном этапе. Обычно смысловая догадка возникала под влиянием содержания отдельных предложений (так, фразу «Пролетавшая мимо голубка заметила это и бросила ему в ручей ветку» один из испытуемых прочитал следующим образом: «Пролетавшая мимо голубка заметила это и бросила сверху ветку». Очевидно, что замена слова «ручей» словом «сверху» произошла потому, что мальчик воспринял и осмыслил первую часть фразы и понял, о ком идет речь в данном предложении).

На данном этапе появились замены слов синонимичными по значению. Так, учащиеся заменяли слово «подполз» словами «полез», «подлез»; вместо слова «сеть» читали «сетка»; вместо «вскрикнув» – «вскрикнул». Характерно, что замены в основном проявлялись в воспроизведении основы слова, определяющей семантику значимых его частей.

Ошибки в прочтении отдельных слов влекли за собой и нарушение понимания смысловых звеньев текста. Слова,

оказавшиеся наиболее трудными для восприятия, выполняли различную функцию в смысловой структуре текста. Так, ошибки в чтении слова «захлестнула» повлекли непонимание целого смыслового фрагмента, а слов «вспорхнула» и «вскрикнув» – непонимание смысловых оттенков отдельной фразы.

Исследование сознательности чтения учащихся показало, что данным навыком к окончанию второго класса овладели чуть более половины обследованных школьников.

Рассмотрим особенности понимания литературного текста, испытуемыми на данном этапе обучения. При воспроизведении смысловых единиц обоих текстов существенных различий выявлено не было. Так, после прочтения басни «Муравей и голубка» правильно было воспроизведено 70,3 % смысловых единиц, после чтения рассказа «Печенье» – 73,8 %. Анализ ответов на вопросы к басне и рассказу показал, что большинство испытуемых поняли смысл содержания прочитанного (58 %). Ответы второй части детей показали, что восприятие смысла текстов с двумя смысловыми фрагментами на данном этапе обучения чтению лежит в «зоне ближайшего развития» учащихся.

На вопросы, требующие воспроизведения простых смысловых единиц текста, было получено больше правильных ответов (76 %), чем на вопросы, предусматривающие самостоятельные формулировки (62 %).

Значительные трудности для испытуемых представил вопрос «Зачем муравей спустился к ручью?» – при ответе на него было получено наибольшее число неточных ответов (32 %). Испытуемые затруднялись в воспроизведении причинно-следственных зависимостей событий, ограничивались упоминанием только причины или только следствия (например, были такие ответы: «Муравей стал тонуть» – воспроизведено только следствие; «Муравья снесло водой» – отмечена только причина события).

Выявленные особенности восприятия содержания и выводы, сделанные на основании анализа понимания басни, подтвердились и на материале рассказа «Печенье». Меньшую трудность представили вопросы первой группы, требующие точного воспроизведения контекста. В то же время наиболее трудным оказался вопрос «Как пили чай мама и бабушка?» – в ответах испытуемые допустили много привнесений.

Анализ ответов на вопросы второй группы подтвердил, что большинство учащихся способны самостоятельно сделать выводы из содержания прочитанного (было получено в среднем 72 % правильных ответов). В отдельных случаях испытуемые обнаружили непонимание смысловых единиц текста, что было

связано главным образом с недостатками реальных представлений или контаминациями смысловых звеньев, допущенными в процессе чтения.

Анализ понимания литературного текста учащимися после года коррекционного обучения показал, что в распределении испытуемых по уровням понимания произошли следующие изменения: 14 % учащихся правильно поняли логико-информационный план и причинно-следственные связи в прочитанных текстах, то есть находились на 1 уровне понимания; частичное понимание логико-информационного плана и понимание причинно-следственных связей в содержании выявлено у 42 % школьников (2 уровень); на 3 уровне находились 37 % обследованных; 7 % учеников, принимавших участие в эксперименте, после прочтения текстов обнаружили частичное понимание логико-информационного плана и непонимание причинно-следственных связей содержания (4 уровень).

Проведенный анализ навыков чтения учащихся с задержкой психического развития после года коррекционного обучения позволил сделать выводы о том, что у 83 % испытуемых сформировался необходимый навык беглости чтения; 29 % учеников читали без ошибок; 79 % обследованных овладели послоговым чтением и переходили к чтению целыми словами; 57 % испытуемых овладели сознательным чтением.

Исследование навыков чтения учащихся, оканчивающих третьи классы выравнивания, проводилось на материале басни «Муравей и голубка» и рассказа В. Осеевой «Три товарища». Этот рассказ был выбран в соответствии с программными требованиями и соответствовал развитию учащихся после двух лет коррекционного обучения. Рассказ состоит из двух смысловых фрагментов и содержит 83 слова. Лексика текста на 54 % представлена существительными и глаголами. По смысловой структуре этот текст является более простым, чем басня. После чтения текста детям также были предложены вопросы.

Как показали результаты исследования, к концу обучения в третьем классе выравнивания 53 % учащихся полностью овладели чтением целыми словами. Примерно 7 % обследованных читали по слогам, остальные учащиеся, овладев слоговым способом чтения, переходили к чтению целыми словами. Слоговое чтение возобновлялось у обследованных при чтении слов со знаком переноса на следующую строку. Расположение частей слова на противоположных сторонах страницы требовало от учащихся дополнительного напряжения и внимания, тормозило процесс слияния частей слова в единое целое и осложняло понимание смысла прочитанного.

Необходимой беглостью чтения [185] овладели в среднем 67 % испытуемых. Наибольшую трудность представляли многосложные слова с ударением на первом слоге, слова со стечением согласных, в середине слова.

Полученные данные помазывают, что техника чтения совершенствуется у учащихся чрезвычайно медленно, и отставание, проявившись в начале обучения, сказывается на последующих этапах. Причины столь глубоких затруднений, на наш взгляд, заключаются в индивидуальных особенностях протекания мыслительных процессов и установления связей между восприятием и произношением, а также в возникающих в связи с этим затруднением при синтезировании слов во фразу. Замедленность темпа чтения многосложных может быть объяснена и узостью восприятия учащихся этой категории. Кроме того, меньшее число произносительных единиц обусловливает большую легкость произношения (Р. И. Лалаева). Для учащихся этой категории побуквенно-слоговой процесс чтения, которым они овладевают в букварный период, преодолевается очень медленно, и они нуждаются в особой поэтапности для освоения каждой новой слоговой структуры. У любого ребенка переход от низкой ступени овладения навыком к более высокой происходит индивидуально, в разные сроки, а у школьников о задержкой психического развития – особенно замедленно.

Тексты с равным логико-информационным планом, не представляющие трудности для понимания, читались примерно с равной скоростью. Медленно и трудно у испытуемых совершенствуется навык правильности чтения. Затруднения в чтении у учащихся третьих классов аналогичны тем, которые были отмечены во втором классе – в основном это смысловые замены. Обычно испытуемые заменяли читаемые слова синонимичными по значению (читали «хотел» вместо «захотел», «сетка» вместо «сеть», «голубь» вместо «голубка»), но при этом не нарушали грамматический строй предложения; заменяли слова, непонятные им по содержанию или грамматической форме (вместо «захлестнула» читали «захлебнула», «заглестнула», «захватила»). Смысловая догадка, возникавшая на основе восприятия первых букв слова, часто оказывалась ложной.

У испытуемых при чтении встречались и речедвигателъные ошибки, как правило, связанные с недостатками произношения. В процессе чтения проявились дефекты озвончения, оглушения, смешения звуков, сходных по артикуляции (например, вместо «забрался» читали «всобрался», вместо «расставил» – «разтавил», вместо «захлестнула» – «заглестнула» и т. п.).

Наибольшее количество ошибок обследованные допускали

при чтении многосложных (четырех-, пяти-, шестисложных) и редко употребляемых слов, особенно когда в этих словах встречались стечения согласных («захлестнула», «взлетела»). Некоторые школьники заменяли в словах слог со стечением согласных открытым слогом или вставляли в слог гласную для удобства чтения (так слово «вспорхнула» читали как «вспорхинула», «вспорохкула»). Для преодоления затруднений ученики также пользовались способом повтора слогов, стоящих перед стечением (например, «жуж-жуж-жала», «прора-прораставшие»), делали продолжительную паузу перед произнесением такого слова, чтобы прочитать его вначале целиком или частично «про себя».

Были отмечены ошибки ударения в словах, чаще всего в тех, значение которых испытуемые до конца не могли осмыслить (вместо «заметила» читали «замети́ла»), в словах, редко встречающихся им в речи («голубка»), в словах, иногда неправильно произносимых в быту.

Анализ текстов с точки зрения «удобства для чтения» показал, что слова из 5 букв читались без ошибок всеми чтецами; 20 % обследованных допустили ошибки в словах, состоящих из 6 букв; в среднем 35 % учащихся ошиблись при чтении слов из 7 букв; и свыше 50 % ошибочных прочтений было при чтении слов, состоящих из 8 и более букв.

Полученные данные свидетельствуют, что по сравнению с предыдущим годом обучения объем буквенного восприятия у учащихся с задержкой психического развития увеличивается незначительно и в основном качественно. Даже в конце третьего класса учащимся необходимо было прочитать значимую часть слова, чтобы его узнать.

С развитием техники чтения у учащихся ошибки повторения стали преобладать над другими видами ошибок. Повторения приобрели в основном исправляющий характер. В тексте, более простом по содержанию, было обнаружено меньше случаев повторного неправильного чтения, ошибочно прочитанных слов (при чтении текста «Муравей и голубка» было зафиксировано 18 % неисправленных ошибок из общего числа повторно прочитанных слов, при чтении текста «Три товарища» – ошибочных повторных прочтений было 10 %).

Повторение слов при чтении глубоко индивидуально. Эта ошибка отмечалась у отдельных учащихся в количестве до пяти при чтении басни и до четырех при чтении рассказа: повторения слов, прочитанных по слогам («за-ме-ти-ла, заметила»); повторения слов, грамматическая структура которых трудна для восприятия («спа-спасся-спасся»); повторения слов в целях

активизации зрительного контроля при обнаружении смысловых ошибок (так, часть фразы «… бросила ему в ручей ветку» была прочитана как «… бросилась в ручей ветку» – мальчик заметил несоответствие в содержании и пытался понять смысл предложения, повторяя последнее слово, но не мог понять, почему оно потеряло смысл).

Ошибки зрительного восприятия довольно стойко сохранялись у отдельных учащихся и на данном этапе обучения. В целом при чтении текстов ошибки этого вида составили примерно 8 % общего количества ошибок (так, учащиеся читали вместо слова «волна» – «волка», вместо «бросила» – «бросили»). В отличие от предыдущих этапов, эти ошибки, по нашему мнению, уже в меньшей степени объясняются смешением букв при чтении на основе их оптического сходства, а допускаются скорее вследствие дефектности внимания, что характерно для отдельных учащихся этой категории.

Учитывая вышеизложенное можно констатировать, что на данном этапе обучения у испытуемых отмечена тенденция качественного изменения характера ошибок замен, повышения роли смысловой догадки при чтении.

С развитием техники чтения заметно снижается количество ошибок искажения. Так, частота их появления на этом этапе обучения по сравнению с предыдущим снижается почти в три раза. Это происходит в связи с накоплением у учащихся активного лексического запаса.

На этом этапе учащиеся стремились сразу прочитать слово, что им не всегда удавалось. Этим обстоятельством, по нашему убеждению, обусловлено и сохранение пропусков звуков и слогов в многосложных словах и словах со стечением согласных.

С увеличением скорости чтения несколько увеличивается количество ошибок добавлений, но их число было незначительным (примерно 9 % от общего количества). Обычно встречались добавления, не противоречащие смыслу содержания, – чаще всего союз «и». Например, в предложении, где чтец заменил слово «вскрикнув» словом «вскрикнул» добавление союза «и» логически оправдано. Фразу «Охотник, вскрикнув от боли, выронил сеть» после собственной модификации испытуемый прочел так: «Охотник вскрикнул от боли и выронил сеть». С нашей точки зрения, такие добавления служат опорой для восприятия последующей части предложения, а также свидетельствуют о развитии грамматического строя речи учащихся.

Больше добавлений встречалось в тексте с менее сложной смысловой структурой. Нам кажется, данное явление объясняется

тем, что на этом этапе формирования навыка чтения добавления нередко являются результатом смысловой догадки.

Замены слов синонимичными по значению были характерными для учащихся на данном этапе (например, словосочетание «к ручью» испытуемые прочитывали как «к речке», «к ручейку»; вместо «спасся» читали «спасайся»). Подобные замены вносили новые смысловые оттенки в предложения, но при этом не наблюдалось грубых искажений в понимании прочитанного.

В процессе обучения у школьников формируется способность к аналитическому восприятию текста. Учащиеся значительно чаще, чем на предыдущих этапах обучения, сами исправляли свои сшибки. Если в процессе чтения они и не возвращались к ошибочно прочитанным словам, то это, за некоторыми исключениями, не мешало им понимать простые смысловые единицы текста. Нами было отмечено, что под влиянием понимания общего логико-информационного плана текста при ответах на вопросы корректировались отдельные замены, допущенные при чтении (так, испытуемый, заменивший при чтении слово «расставил» словом «расстроил», при ответе на соответствующий вопрос не употребил сделанной при чтении замены и так сформулировал смысловую единицу: «Охотник ставил сеть и хотел поймать голубку»).

Осознанным чтением овладели 80 % обследованных. При воспроизведении смысловых единиц иногда наблюдались привнесения, обусловленные ошибками зрительного восприятия, допущенными при чтении (так, девочка, заменила слово «ветку» словом «ветру» и на вопрос «Зачем голубка бросила в ручей ветку?» ответила: «Голубка бросила в ручей ветку затем, чтобы ветер помог муравью»).

Как показали данные эксперимента, смысловое содержание текста (в частности, установление причинно-следственных связей, основывающееся на актуализации эмоционального опыта учащихся) усваивалось труднее, чем логико-информационный план изложения. Так, на вопрос «Почему голубка спасла муравья?» только половина детей дали правильный ответ.

Школьники стремились объяснить смысл текста, в основном опираясь на его непосредственное содержание и языковые средства, но вследствие недостаточности эмоционального опыта не всегда осуществляли этот перенос на объяснение событий, описанных в тексте. Так, при ответе на вопрос «Почему голубка спасла муравья?» большинство испытуемых выдвигали в качестве мотива действия голубки идею взаимовыручки, которая возникла у них на основе осмысления всего текста (был, например, такой

ответ: «Он (муравей) мог выручить ее, если она попала в беду»).

Дифференцированный анализ понимания прочитанных текстов показал, что на данном этапе обучения большинство учеников смогли сделать выводы из содержания контекста (так, на вопрос «Зачем голубка бросила в ручей ветку?» было получено 83,6 % правильных ответов).

Проведенный анализ ответов испытуемых на вопросы по второму тексту, который, как мы полагали, имел менее сложную смысловую структуру, существенных различий не выявил.

К концу обучения в третьем классе выравнивания уже 21 % учащихся понимали логико-информационный план и устанавливали причинно-следственные связи на материале содержания прочитанных текстов (1 уровень); 46 % школьников находились на 2 уровне понимания; адекватно восприняли логико-информационный план, но не поняли причинно-следственных связей 30 % испытуемых (3 уровень); обнаружили частичное понимание логико-информационного плана и непонимание причинно-следственных связей 3 % обследованных учеников.

Анализ экспериментального материала позволил сделать вывод, что после двух лет коррекционного обучения затруднения при чтении у учащихся постепенно преодолеваются, меняется характер ошибок и уменьшается их количество, но необходимая правильность чтения на этом этапе учениками не была достигнута; большинство учащихся смогли объяснить значение слов, употребленных в тексте в прямом и переносном смысле, определили смысл отдельных частей текста, эпизодов, художественного описания событий и явлений. Ярко проявилась динамика развития понимания смысла прочитанного.

На этапе окончания младших классов нами было проведено сопоставительное исследование навыков чтения и понимания прочитанного учащимися с задержкой психического развития и учащимися третьих классов общеобразовательной школы. Учащимся предлагалось прочитать тексты «Муравей и голубка» и «Воробей», составленный по одноименному стихотворению в прозе И. С. Тургенева и пересказать их. Текст «Воробей» имеет более сложный логико-информационный план, чем басня, и состоит из трех смысловых фрагментов, содержит 59 слов. Лексика текста на 46 % представлена существительными и глаголами. Основной смысл содержания текста – всесилие родительской любви. Дети должны были понять, что любовь к своему ребенку сильнее страха смерти. Система вопросов, направленная на выявление особенностей понимания логико-информационного плана текста и установления причинно-

следственных связей, была построена аналогично тем, которые применялись для изучения понимания текстов с двумя смысловыми фрагментами. Первая группа вопросов предполагала точное воспроизведение отдельных единиц текста, вторая группа вопросов была направлена на выяснение возможности делать вывод на основании содержания прочитанного, третья группа вопросов выясняла понимание смысла содержания прочитанного.

В ходе эксперимента фиксировались темп, способ, правильность и выразительности чтения.

Большинство школьников обеих групп овладели темпом чтения, предусмотренным программой. Увеличение скорости чтения у учащихся обеих групп происходит за счет развития синтетических процессов. Однако при усложнении смысловой структуры текста наблюдалось увеличение различий в скорости чтения у испытуемых обеих групп. Это увеличение разрыва особенно ярко проявилось у чтецов с задержкой психического развития, слабо владеющих техникой чтения. Даже на этом этапе учащиеся первой группы прибегали иногда к слоговому чтению трудных многосложных слов.

По сравнению с предыдущими годами обучения у учащихся с задержкой психического развития значительно сократилось общее количество ошибок, почти половину ошибок учащиеся исправили сами в процессе чтения. Наиболее характерными ошибками остались повторения и замены.

Повторения слога в словах обычно осуществлялось с целью правильного интонирования фразы при значительно возросшем темпе чтения. Слабые учащиеся, как и ранее, использовали повторения в качестве опоры для синтеза слов в предложении.

Повторное чтение наблюдалось и с целью исправления допущенных ошибок. На данном этапе обучения не было ни одного повторного неправильного прочтения. В единичных случаях сохранилось повторение слов для того, чтобы осмыслить их лексическое значение или грамматическую форму (например, «пролетавшая», «вскрикнув», «вспорхнула»). Испытуемые со слабой техникой чтения иногда повторяли слова, прочитанные по слогам и представлявшие для них семантическую трудность.

Испытуемые обеих групп допускали ошибки смысловых замен (так, учащиеся читали: «Охотничья собака медленно ***прибежала***/ вместо «приближалась»/к нему», или: «Охотник, ***вздохнув***/вместо «вскрикнув»/от боли, выронил сеть»).

Как и на предыдущих этапах, были отмечены замены слов синонимичными по значению (например, «ручей» заменяли словом «ручеек»); замены грамматических форм более привычными для учащихся в разговорной речи (наиболее

распространенным было чтение слова «вскрикнув» как «вскрикнул»). Низкой языковой культурой учащихся можно объяснить такие замены, как «укусил» на «укуснул», «вскрикнув» на «вскликнув» и некоторые другие.

Сохранились на этом этапе и ошибки зрительного восприятия, что можно объяснить значительным ускорением темпа чтения. В основном это замены «с» на «о», «а» на «е» и некоторые другие. При этих заменах предложения могут приобретать различные смысловые оттенки, которые не противоречат содержанию текста в целом (были такие прочтения предложений: «Муравей захотел пить и ***опустился*** (вместо «спустился») к ручью», или «***Пролетевшая*** (вместо «пролетавшая») мимо голубка заметила это и бросила ему в ручей ветку»).

В тексте «Воробей» слова «замирал», «заслонил», «жертвовал» выполняют важную смысловую функцию, поэтому ошибочность их восприятия иногда влекла за собой непонимание смыслового содержания текста.

В ходе исследования нами было установлено, что к окончанию начальных классов учащиеся обеих экспериментальных групп овладели основными составляющими сознательности чтения (понимали значения слов и словосочетаний, употребленных в прямом и переносном смысле; значения целых предложений, отдельных частей и всего текста в целом; устанавливали причинно-следственные и временные виды связей, выделяли главную мысль; умели определить свое отношение к прочитанному).

Остановимся на некоторых особенностях понимания литературного текста учащимися, оканчивающими начальные классы.

После чтения басни «Муравей и голубка» учащимися с задержкой психического развития правильно было воспроизведено почти восемьдесят процентов смысловых единиц. Более дифференцированный анализ понимания показал, что с увеличением скорости чтения у некоторых учащихся возрастает фрагментарность восприятия читаемого. Новая тенденция – более адекватное усвоение логико-информационного плана изложения по сравнению со смысловым содержанием текста сохранилось и на данном этапе. Наименьшую трудность представляли вопросы, требующие воспроизведения простых смысловых единиц прочитанного. Наиболее характерными оказались ошибки непонимания вследствие контаминации смысловых систем. Они составили 12 % (так, на вопрос «Зачем муравей спустился к ручью?» некоторые испытуемые ответили: «Чтобы спасти

голубку»).

Развитие понимания читаемого в целом идет за счет усвоения отдельных смысловых звеньев текста. Это отчетливо проявилось при сопоставлении данных с материалами, полученными у испытуемых второй экспериментальной группы, где увеличение общего балла понимания было обусловлено лучшим пониманием информационного плана изложения. Так, при пересказе рассказа «Воробей» учащимися правильно было воспроизведено 75,8 % и 95,3 % смысловых единиц текста.

Анализ экспериментальных данных показал, что фрагментарность восприятия читаемого, которая обнаруживается у части испытуемых с задержкой психического развития, несколько больше проявляется при воспроизведении первого смыслового фрагмента. Учащиеся в основном усвоили, что случилось с маленьким воробьем (правильных ответов 92,4 % и 100 % соответственно), но не все поняли, кто прилетел на помощь птенцу. На вопрос, выясняющий понимание этой смысловой единицы, правильные ответы дали 72,7 % и 97 % обследованных (правильным считался ответ, если точно воспроизводилась смысловая единица текста «Старый воробей»).

Часть испытуемых первой экспериментальной группы при ответах на вопросы акцентировали внимание на второстепенных деталях, некоторые испытуемые старались найти ответ в содержании текста, не анализируя его. Это явление, с нашей точки зрения, может быть отнесено к индивидуальным особенностям понимания прочитанного. Следующая смысловая единица «Почему он/старый воробей/не улетел?» позволяла выявить степень осознания чтецами смысла рассказа. Испытуемые с задержкой психического развития, у которых была выявлена фрагментарность восприятия предыдущего концентра, отрицательно ответившие на вопрос «Страшно ли было старому воробью?», не смогли адекватно объяснить мотивацию поведения воробья. В данном случае четко проявилась иерархичность смысловых звеньев текста при понимании прочитанного. Адекватно объяснить поведение воробья смогли 67,4 % и 89 % испытуемых соответственно.

Часть детей предположили, что воробей не улетел, потому что ему было жалко маленького птенца или он хотел его спасти. Эти ответы показали, что смысловые звенья текста не рассматривались испытуемыми во взаимосвязи и содержание осталось ими не до конца осознанным.

Основными причинами, лежащими в основе непонимания текстов со сложной смысловой структурой, по нашему убеждению, можно считать недостаточную сформированность

морально-этических представлений, слабо выраженную способность к определению мотивации поступков действующих лиц, несовершенство жизненных представлений детей.

В то же время у большинства учащихся отмечены положительные сдвиги в развитии понимания смысла читаемого, что является результатом коррекционной работы и обучения в целом. Учащиеся начинают осуществлять перенос представлений о нравственных нормах поведения на понимание литературного текста.

У учащихся развилась и способность делать вывод из содержания контекста, но сделать вывод на основании актуализации собственных представлений некоторые испытуемые еще затруднялись (при ответе на вопрос «Кто прилетел к нему на помощь?» дети воспроизвели контекст: «Старый воробей». Этот ответ принимался как правильный. Вывод о том, что на помощь птенцу прилетел его отец, сделали 54 % и 86 % испытуемых соответственно).

На вопросы, направленные на выявление понимания смыслового содержания текста «Воробей», было получено в среднем 63 % и 92 % правильных ответов.

При ответе на вопрос «Почему воробей спасал птенца?» 59 % и 96 % испытуемых в качестве мотива действий старого воробья выдвинули мотив отцовской привязанности к сыну.

Анализ результатов показал, что учащиеся обеих групп лучше усвоили смысловое содержание басни «Муравей и голубка», чем рассказа «Воробей». К окончанию начальных классов большинство учащихся обеих экспериментальных групп находились на первом уровне понимания прочитанных литературных текстов (в среднем 56 % и 79 % испытуемых соответственно); обнаружили частичное понимание информационного плана и понимание смысла содержания прочитанных текстов 28 % и 21 % учеников (второй уровень понимания); у 16 % обследованных с задержкой психического развития было выявлено понимание информационного плана и непонимание смысла содержания прочитанных текстов (третий уровень).

Полученные данные позволяют сделать вывод, что понимание смысла текста зависит от сложности логико-информационного плана изложения, адекватности смысловой структуры текста уровню развития чтеца, умения актуализировать жизненные представления при чтении литературного текста. Затрудненность логического синтеза читаемого на основе актуализации собственного опыта является одной из существенных причин недостаточности понимания текста со сложной смысловой структурой.

В дополнение к изложенному выше в целях выяснения связи скорости и правильности чтения на всех годах обучения был проведен корреляционный анализ полученных данных, показавший, что по мере обучения развивается техника чтения, обнаруживается прямая связь между скоростью чтения и пониманием смысла прочитанного. Текст лучше понимают быстрые чтецы.

Для создания целостного представления о динамике развития техники чтения и понимания читаемого мы провели сопоставительный анализ основных показателей навыка чтения (правильность, понимание, скорость), показавший, что скорость и правильность чтения у учащихся с задержкой психического развития имеют ярко выраженную динамику развития, в то время как понимание читаемого отстает от формирования техники чтения. Техника чтения в большей степени поддается коррекции, чем осмысление прочитанного.

Данные, полученные в ходе исследования, позволяют проанализировать общие тенденции в развитии техники чтения и понимания читаемого у учащихся с задержкой психического развития в зависимости от года обучения.

Положительная динамика развития темпа чтения у школьников с задержкой психического развития проявляется достаточно ярко. С развитием техники чтения у учащихся этой категории так же, как и у нормально развивающихся школьников, меньше проявляются вариативность и индивидуальные особенности в процессе чтения. Скорость чтения от класса к классу увеличивается в связи с формированием у школьников целостного восприятия.

Прослеживается и развитие правильности чтения в зависимости от года обучения. Значительно сокращается количество ошибок каждой категории. Но на всех этапах основными остаются ошибки повторения и замены слов. Причина этого явления, с нашей точки зрения, заключается в инертности нервных процессов.

Характеризуя общие тенденции в развитии понимания читаемого, можно констатировать, что на протяжении обучения чтению у учащихся с задержкой психического развития наблюдаются позитивные сдвиги в понимании логико-информационного изложения.

Для первого и второго годов коррекционного обучения характерными являются второй и третий уровни понимания, при которых отмечается либо неусвоение логико-информационного плана текста при понимании смыслового содержания (второй уровень), либо понимание логико-информационного плана

изложения, но недостаточное осмысление содержания прочитанного (третий уровень). Преобладание этих уровней обусловлено тем, что у чтецов с задержкой психического развития наблюдается склонность к фрагментарному восприятию текста в сочетании с нарушением синтеза сложных смысловых связей. Тем не менее к концу обучения в младших классах большинство испытуемых обнаруживают высокий уровень осознания прочитанного.

3.3. Усвоение математических знаний и навыков младшими школьниками с задержкой психического развития

Математика является одной из основных учебных дисциплин в специальных образовательных учреждениях для детей с задержкой психического развития. В тоже время учебный курс математики 1–4 классов в образовательных учреждениях данного вида является и составной частью этой дисциплины в средней школе.

В начальных классах учащиеся с задержкой психического развития изучают арифметические действия с целыми числами и их приложение к простейшим величинам, учатся решать простые и несложные составные текстовые арифметические задачи, знакомятся с геометрическими фигурами и их свойствами. Как свидетельствуют специальные исследования, эти ученики испытывают трудности при усвоении математического материала: при овладении порядковым счетом, элементарными вычислительными навыками, в решении арифметических задач (М. В. Ипполитова, Г. М. Капустина, А. А. Харитонов, Л. Н. Чучалина и другие).

С целью выявления запаса математических знаний, умений и навыков, полученных в результате года пребывания в первом классе общеобразовательной школы, нами было проведено обследование учащихся с задержкой психического развития, поступающих во вторые классы специальных учебных учреждений (сентябрь).

В эксперименте принимали участие 98 учащихся вторых классов специальных школ и школ-интернатов для детей с задержкой психического развития. Большинство обследованных – 73,5 % по итогам обучения в первом классе по математике имели неудовлетворительные оценки, 26,5 % учеников были выставлены положительные оценки (три балла).

Школьникам была предложена контрольная работа, включавшая четыре серии контрольно-диагностических заданий, составленных с учетом программных требований к знаниям и умениям по математике учащихся, оканчивающих первые классы специальных образовательных учреждений для детей с задержкой психического развития.

Задания ***первой серии*** были предназначены для выявления сформированности вычислительных навыков (сложения и вычитания) с числами первого десятка, сложения с суммой

«десять» и примеров, основанных на знании нумерации и состава чисел первого и второго десятков.

В заданиях ***второй серии*** учащимся предлагалось вычислить значения числовых выражений и сравнить их результаты; выполнить сложение и вычитание с переходом через разряд в пределах 20, сложение и вычитание с нулем.

Третья серия включала две простые арифметические задачи, содержавшие отношения «больше (меньше) на».

В заданиях ***четвертой серии*** предлагалось начертить отрезки прямой. Результаты выполнения этого задания позволяли судить о состоянии чертежно-измерительных навыков у испытуемых.

Навыки выполнения сложения и вычитания в пределах 20 исследовались в заданиях всех серий.

Исследование проводилось на уроках математики, помощь в процессе работы не оказывалась. Правильно все четыре серии контрольно-диагностических заданий не выполнил ни один обследованный.

После года пребывания в общеобразовательной школе наиболее усвоенным учащимися с задержкой психического развития явилось сложение чисел первого десятка. С нашей точки зрения, это объясняется тем, что выполнение данного действия долго закреплялось в период обучения в первом классе и базировалось на имеющемся у детей жизненном опыте. Допущенные ошибки были обусловлены незнанием таблицы и приемов сложения однозначных чисел (например, 6 + 3 = 10, 6 + 3 = 8).

Вычитание в пределах 10 правильно выполнили 63 % обследованных. При анализе работ нами были выявлены ошибки, обусловленные незнанием таблицы и (или) приемов вычитания однозначных чисел у 12,5 % испытуемых (например, 8–2 = 5, 9–4 = 3); ошибки персеверации сделали 6,3 % учащихся (вычитание заменили сложением 8–2 = 10, 9–4 = 13). Причина этого явления, по нашему мнению, связана не только с особенностями мыслительной деятельности учащихся, с трудностями переключения с выполнения одной умственной операции на другую, качественно иную, с тугоподвижностью мышления, с общей инертностью нервных процессов, но и со сложностями самого действия вычитания.

Сложение с переходом через разряд в пределах 20 правильно выполнили 65 % испытуемых. Ошибки были связаны: с незнанием таблицы и алгоритма сложения однозначных чисел у 12,5 % обследованных (например, 9 + 3 = 11); с непрочным усвоением приема сложения у 2,1 % испытуемых (например, 9 + 3 = 13). В индивидуальной беседе было выявлено, что ученик разложил

второе слагаемое 3 на компоненты 1 и 2, но при выполнении действия к 9 прибавил 1, получил 10, затем еще раз прибавил все второе слагаемое 3 и получил 13). Ошибки персеверации допустили 6,3 % учащихся (например, 9 + 3 = 6).

Вычитание с переходом через разряд в пределах 20 правильно выполнил 31 % учащихся. Школьники допустили ошибки, обусловленные фрагментарным выполнением действия, например, 15 – 6 = 4 – ученик разложил уменьшаемое на слагаемые 10 и 5, из 10 вычел уменьшаемое 6, получил 4 и записал ответ, забыв прибавить 5. Основной причиной подобных ошибок, на наш взгляд, является слабость внимания детей рассматриваемой категории (Л. И. Переслени, П. Б. Шошин). Ошибки персеверации сделали 8,3 % учащихся – заменили вычитание сложением (например, 12 – 5 = 17).

При решении примеров на сложение с суммой, выраженной круглыми десятками, двое учащихся допустили ошибки персеверации (15 + 5 = 10 – в индивидуальной беседе выяснилось, что они заменили действие сложения действием вычитания, произведя его по аналогии о предыдущим примером).

Ошибки учащихся при выполнении вычитания из круглых десятков связаны с незнанием состава десятка, таблицы и приемов вычитания однозначных чисел (например, 10 – 2 = 9).

Большие трудности у детей вызывало решение примеров, основанных на знании числового ряда и состава числа в пределах 20. Правильно выполнили примеры на сложение более семидесяти процентов и на вычитание около трети обследованных. Были выявлены следующие ошибки: 1) незнание десятичного состава числа выявилось у 16,2 % испытуемых (7 + 10 = 12, 15–10 = 2); 2) непрочное усвоение числового ряда и состава числа обнаружилось у 12,3 %; учеников (15 + 1 = 18, 12 – 1 = 9); 3) ошибки персеверации – у 12,5 % учащихся (17 – 7 = 24, 16 + 1 = 15 и т. п.); 4) ошибки невнимания допустили 10,5 % обследованных (15 + 1 = 7 – ученик сложил единицы первого и второго слагаемых и записал ответ, не принимая во внимание десяток первого слагаемого).

Правильно выполнили действия, в которых одним из компонентов или результатом является ноль, 46 % испытуемых. Анализ показал, что учащиеся допустили ошибки, свидетельствующие о непонимании значения числа ноль (12 + 0 = 0, 15 – 0 = 0), возможности получения нуля в результате действия (12–12 = 1, 12–12 = 12).

В процессе проведения эксперимента нами было выявлено, что учащиеся, допустившие сшибки, как правило, пользовались несовершенными, примитивными приемами вычислений: счетом

на пальцах, рисовали и зачеркивали палочки, использовали отрезок числового ряда, линейки, присчитывали и отсчитывали по единице «в уме».

Для исследования навыка сравнения учащимся предлагалось вычислить значения числовых выражений и сравнить полученные результаты. Фрагментарно выполнили задание 2,1 % учащихся: вычислили значение числовых выражении, но забыли сравнить полученные результаты. Это свидетельствует о рассеянности учащихся, слабом удержании инструкции в процессе выполнения задания, а также о несформированности умения выполнять подобные задания. Индивидуальные беседы выявили, что 58,3 % испытуемых, неверно выполнивших задание, ориентировались только на числовые компоненты выражения или только на арифметические знаки, игнорируя полученные числовые значения выражений (например, при сравнении выражений 18 – 2… 18–10 записывали: 18 – 2 < 18–10); не поняли смысл задания 4,2 % испытуемых (например, записывали: 15 + 5 < > 15 + 1 – в беседе школьники говорили, что они знают знаки «<» («меньше») и «>» («больше»), но не могут расставить их верно, поэтому записали все, что знают. Отказался от выполнения один ученик, мотивируя тем, что не знает, как решать задание.

Слабо сформированным оказался у учащихся и навык решения простых арифметических задач. При решении простой арифметической задачи, содержащей отношения «больше на» учащиеся допустили ошибки:

1) непонимание смысла задачи – находили сумму чисел, используя вместо второго компонента одно из данных в условии чисел, или находили разность компонентов;

2) неправильный выбор действия для решения – вместо сложения выполнили вычитание;

3) запись только краткого условия задачи – 5,1 % учеников;

4) вычислительные ошибки допустили 7,2 % обследованных, при этом у 3 % из них такие ошибки сопровождали неверный ход решения задачи (например, 7 + 10 = 16);

5) отказ от выполнения задания – примерно 10 % учащихся.

Запись краткого условия задачи не являлась обязательным требованием в данном задании. Из общего количества учащихся, не решивших задачу, 83 % испытуемых сделали краткую запись. Анализ кратких записей условия задачи показал, что у большинства обследованных этот навык не сформирован (55 %). Чаще всего ученики переписывали предложения из текста задачи. Верно записали наименование полученного результата 81 %, и 90,5 % правильно написали ответ.

Задачу, содержащую отношения «меньше на», правильно

решили 48 % детей с задержкой психического развития. Анализ работ позволил выделить ошибки:

1) не поняли смысла задачи 30 % испытуемых;

2) ошибки персеверации сделали 8,3 % учащихся, решив задачу в два действия (первое, предусмотренное условием, а во втором нашли сумму двух компонентов. Накануне в классе повторяли решение задач в два действия, и дети по аналогии выполнили и предложенную задачу в два действия);

3) вычислительные ошибки – 16,7 % испытуемых;

4) записали только краткое условие задачи 4,2 % учащихся;

5) ошибки невнимания допустил один учащийся – написал действие с числами, которых не было в условии (8 – 2 = 6 вместо 10 – 2 = 8). В беседе учащийся объяснил, что сначала решил задачу устно (10 – 2 = 8), а затем записал решение задачи, используя уже полученный результат (8–2 = 6);

6) отказались от выполнения 8,7 % учащихся.

Запись краткого условия задачи сделали 62,5 % учащихся, из них правильно – 20 %. 38 % учеников, решивших задачу, верно записали наименование полученного результата и 85 % правильно записали ответ.

Правильно начертить отрезки заданной длины смогли только 24 % обследованных. Были выявлены ошибки:

1) связанные с несформированностью навыка измерения у 56 % исследованных (начертили отрезок меньше заданной длины 27,1 %, больше – 29,2 % испытуемых. Дополнительные исследования показали, что одной из причин ошибок данного вида является несформированность у учащихся понятия об отметке начала измерения – нуле, испытуемые начинали измерение от начала линейки или от единицы);

2) не сформировано само понятие «отрезок» у 8,4 % школьников (4,6 % обследованных учащихся вместо отрезка провели линию через весь лист; 3,8 % начертили два отрезка и соединили их между собой);

3) не обозначили границы отрезков 68,7 % учащихся.

При анализе работ прослеживается также слабая сформированность чертежно-графических навыков – в работах 23 % учащихся линии отрезков неровные, школьники проводили их несколько раз.

Анализ полученных в ходе обследования данных позволил сделать выводы, что после года пребывания в начальной общеобразовательной школе ни один из обследованных учащихся с задержкой психического развития не владел математическими знаниями и навыками не только в объеме, предусмотренном учебной программой [184], но и объеме программы для детей

рассматриваемой категории [185], которые оканчивают первый класс специальной школы.

Вычислительные навыки были сформированы в следующем объеме:

• 94 % обследованных усвоили сложение и 63 % – вычитание однозначных чисел в пределах десятка;

• 65 % обследованных школьников правильно выполнили сложение и 31 % – вычитание чисел с переходом через разряд в пределах 20;

• 73 % владели навыком решения примеров на сложение и 31 % – на вычитание, основанных на знании числового ряда и состава чисел (в пределах 20);

• 54 % владели навыком выполнения действий сложения и вычитания, в которых одним из компонентов или результатом является ноль. Только 24 % владели навыком сравнения простых числовых выражений. Примерно у 58 % обследованных был сформирован навык решения простых арифметических задач в одно действие, содержащих отношения «больше на» и у 49 % – задач, содержащих отношения «меньше на».

Как показало исследование, 27 % школьников владели чертежно-материальными навыками в объеме, предусмотренном программой [185]. В процессе проведения эксперимента, анализа письменных работ учащихся, бесед с учителями (как начальных школ, откуда пришли дети с задержкой психического развития, так и с педагогами специальных образовательных учреждений для учащихся рассматриваемой категории) нами были отмечены следующие особенности учебной деятельности этих школьников:

• большинство школьников несколько раз прочитывали задание, многократно проговаривали про себя инструкцию, рассуждали вслух по ходу решения;

• в процессе большинство учащихся проявляли осторожность и нерешительность, желание получить подтверждение правильности своих действий и их одобрение;

• через 15–20 минут после начала работы у обследованных учащихся проявлялись признаки усталости, утомления – работоспособность резко падала, возникали импульсивные, необдуманные действия, в работах появлялось множество ошибок и исправлений;

• обследованные учащиеся часто допускали ошибки, связанные с трудностями переключения с выполнения одной операции на другую – по аналогии с предыдущим примером, а иногда и для облегчения вычислений они заменяли одно арифметическое действие другим;

• при черчении отрезков отчетливо проявилось

несовершенство мелкой моторики рук детей с задержкой психического развития, слабое владение навыками использования чертежно-измерительных средств (линейки, треугольника).

Основными причинами всех вышеназванных трудностей и отмеченных характерных особенностей учебной деятельности мы, вслед за рядом исследователей, считаем неготовность детей с задержкой психического развития к систематическому школьному обучению даже после года пребывания в начальной школе, Это проявилось в следующем перечне показателей: недостаточный запас знаний и представлений об окружающем мире; несформированность учебной мотивации и навыков учебного труда (сосредоточенности, работоспособности, умения планировать и контролировать свою деятельность и других); слабое владение учащимися рядом основных математических понятий («больше/меньше/на», «на сколько больше/меньше» и других); а также особенности развития речи, эмоционально-волевой сферы, характерные для детей этой категории.

Для исследования математических знаний и умений учащихся с задержкой психического развития после года коррекционного обучения были разработаны четыре серии контрольно-диагностических заданий. В основу этих заданий были положены требования к знаниям и умениям учащихся, которыми они должны овладеть к концу обучения во втором классе выравнивания [185].

Для большей объективности обследования четыре серии контрольно-диагностических заданий были разработаны в двух вариантах и предлагались учащимся на уроках математики в течение двух дней.

Задания ***первой серии*** были направлены на выявление сформированности вычислительных навыков в пределах ста (все случаи сложения и вычитания), знаний табличных случаев умножения и деления на 2, 3, 4.

В заданиях ***второй серии*** исследовалось понимание детьми смысла действия умножения, возможность замены его сложением.

Третья серия состояла из двух арифметических задач, решаемых в два действия и содержащих отношения «больше на» и «меньше на».

В заданиях ***четвертой серии*** предлагалось решить арифметические задачи, содержащие отношения «больше в» и «меньше в», и по полученным данным построить прямоугольник; параллельно исследовалось состояние чертежно-графических навыков учащихся с задержкой психического развития, оканчивающих вторые классы коррекционно-развивающего обучения.

Помощь в процессе работы школьникам не оказывалась.

Правильно все четыре серии контрольно-диагностических заданий выполнили 25 % обследованных учащихся с задержкой психического развития.

Сложение чисел без перехода через разряд в пределах 100 усвоили 92 % обследованных. Ошибки были связаны с незнанием учащимися состава одно– и двузначных чисел (14 + 13 = 26).

Навыком выполнения вычитания чисел в пределах 100 без перехода через разряд овладели 89 % обследованных. Ошибки: 1) не знали состав одно– и двухзначных чисел 7,9 % испытуемых (36 – 16 = 18); 2) ошибки персеверации сделали 2,8 % обследованных (47 – 12 = 59 – в индивидуальной беседе выяснилось, что по аналогии с предыдущим примером ученик выполнил сложение вместо заданного вычитания). Правильно все примеры на сложение одно– и двузначных чисел с переходом через разряд в пределах 100 выполнили 81 % и на вычитание – 67 % обследованных. Ошибки связаны: 1) с незнанием состава числа у 11,1 % обследованных (27 + 6 = 34, 22 – 15 = 8); 2) с несформированностью алгоритма выполнения сложения у 8,2 % и вычитания у 9,7 % обследованных (35 + 17 = 47 – ученик разложил первое слагаемое как 35 = 30 + 5, выполнил 30 + 17 = 47 и записал ответ, забыв прибавить 5; 24 – 16 = 18 – ученик знал два приема выполнения вычитания с переходом через разряд: а) 24 – 16 = 20 + 4 – 16 и б) 24 – 16 = 24 – 10 – 6. Используя первый прием, он разложил уменьшаемое на сумму 20 + 4, затем, используя второй прием, из 24 вычел 10, получил 14 и, вместо того чтобы вычесть еще 6, вернувшись к первому приему, прибавил 4, поэтому записал в ответе 18); 3) ошибки персеверации у 5,5 % испытуемых (например. 22 – 15 = 37); 4) ошибки невнимания выявлены у 2,5 % испытуемых (например, 27 + 14 = 14 – учащийся переписал в ответ второе слагаемое).

Круглые десятки из круглых десятков умели вычитать 94 % обследованных, допущенные ошибки были связаны с незнанием состава числа (например, 80–40 = 50). Ошибки данного вида были допущены и при сложении чисел с образованием круглых десятков и при вычитании из круглых десятков (32 + 18 = 49, 70 – 8 = 63).

Табличные случаи умножения на 2, 3 и 4 усвоили 78 % испытуемых. Ошибки: 1) не понимали смысла действия умножения, заменяли его сложением 36 % обследованных (пример 3 × 4 = решали как 3 + 4 =); 2) невнимания – 3 % школьников (4 × 2 = 2).

Табличные случаи деления на 2, 3 и 4 знали 61 % обследованных. Ошибки: 1) не понимали смысла деления,

заменили его вычитанием 39 % обследованных (так, пример 6 : 2 = решили как 5 – 2 =); 2) не знали приема выполнения действия 3 % испытуемых (6 : 2 = 1).

Текстовую арифметическую задачу в два действия, содержащую отношения «больше на», правильно решили 56 % детей. При анализе работ учащихся нами были выделены следующие виды ошибок:

1) фрагментарное выполнение задания (решили только первое действие и записали ответ). Уже на этапе записи краткого условия задачи эти учащиеся допустили ошибки – не поставили скобку, обозначающую общую сумму;

2) допустили вычислительные ошибки – 28 % учащихся, из них у 19 % вычислительные ошибки сопровождали неправильный ход решения задачи.

Навыком решения косвенных задач в два действия, содержащих отношения «меньше на», овладели 50 % обследованных. Были выделены ошибки:

1) не поняли смысла задач данного вида 17 % учащихся (при условии «меньше на» неизвестный компонент находили сложением);

2) фрагментарно выполнили задание 11 % школьников (решили только одно действие и записали ответ);

3) допустили вычислительные ошибки 16 % учащихся, у 10 % вычислительные ошибки были допущены в ходе неправильного решения задачи;

4) ошибки невнимания сделали двое учащихся: один записал второе действие как 27 + 14 = 14, то есть переписал в ответ второе слагаемое; второй ученик, правильно решив задачу, в ответе вместо числа 41 записал 21.

При решении арифметических задач только 17 % учащихся сделали краткую запись условия, из них 81 % правильно; 87 % обследованных написали наименование полученного результата, и все учащиеся записали ответ.

Простую арифметическую задачу четвертой серии, содержащую отношения «больше в», правильно решили 74 % обследованных. Ошибки: 1) 19,8 % учащихся данное в условии число («в 2 раза больше») использовали как готовый результат; 2) отказались отрешения 6 % обследованных.

Простую арифметическую задачу, содержащую отношения «меньше в», правильно решили 33 % испытуемых. Ошибки: 1) не поняли смысл задачи 39 % обследованных (в решении выполнили вычитание); 2) вычислительные ошибки допустили 6 %; 3) ошибки невнимания – 16 % (например, число «из 2» условия использовали как уже готовый ответ).

По полученным при решении задач данным смогли построить прямоугольники 81 % обследованных. Ошибки: 1) измерительные у 3 % школьников (начертили прямоугольник больше и меньше заданного условия); 2) начертили прямоугольник по произвольным, а не по полученным данным 6 % обследованных.

В ходе обследования нами было выявлено, что смешивают понятия «длина» и «ширина» геометрической фигуры 11 % обследованных школьников (так, при условии «длина прямоугольника 3 см, ширина в 2 раза больше» чертили прямоугольник длиной 6 см шириной 3 см). По нашему мнению, эта ошибка является проявлением стереотипности и тугоподвижности мышления детей рассматриваемой категории – по установившемуся у них стереотипу длина должна всегда быть больше ширины.

При выполнении этого задания обнаружились характерные особенности учебной деятельности этих учащихся: они по нескольку раз проводили одну линию, как бы «дочерчивая» ее; во время черчения не могли удержать линейку в одном положении, в результате чего получались неровные линии; некоторые учащиеся начинали измерение не от нуля линейки, а от ее начала. В работах большинства учащихся наблюдались исправления, они по нескольку раз начинали выполнять задание.

Полученные данные позволили сделать выводы, что к концу обучения во вторых классах VII вида четверть учащихся овладели математическими знаниями и навыками в необходимом объеме. Данные овладения математическими знаниями и навыками у остальных учащихся весьма разнородны и варьируются в следующих показателях:

1) вычислительные навыки в пределах 100: 92 % детей усвоили сложение и 89 % – вычитание без перехода через разряд; 81 % школьников овладели навыком выполнения сложения и 67 % – вычитания с переходом через разряд; 100 % умели производить сложение круглых десятков и 94 % – вычитание круглых десятков; 81 % правильно складывают одно– и двузначные числа с образованием круглых десятков и 94 % вычитают из круглых десятков; 78 % обследованных знают табличные случаи умножения и 61 % – деления на 2, 3, 4;

2) 56 % и 50 % обследованных овладели навыком решения простых арифметических задач в два действия, содержащих отношения «больше (меньше) на» соответственно; 74 % решили простые арифметические задачи в одно действие, содержащие отношения «больше в», и 33 % – задачи, содержащие отношения «меньше в»;

3) 81 % обследованных учащихся построили геометрическую

фигуру (прямоугольник) по заданному условию.

Для исследования математических знаний и умений учащихся после двух лет коррекционного обучения также были разработаны четыре серии контрольно-диагностических заданий. В основу этих заданий были положены требования к знаниям и умениям учащихся рассматриваемой категории, которыми они должны овладеть к концу обучения в третьем классе [185].

Для большей объективности обследования все четыре серии контрольно-диагностических заданий были разработаны в двух вариантах и предлагались учащимся в течение двух дней на уроках математики.

Задания ***первой и второй*** серий были направлены на выявление сформированности у учащихся навыка выполнения сложения и вычитания в пределах 1000, знания таблицы умножения, умножения двузначного числа на однозначное, деления двузначного числа на двузначное, владения приемами внетабличного умножения и деления. Исследовалась сформированность умения правильно записывать числа для выполнения письменного сложения и вычитания, овладение которым является одним из подготовительных этапов к выполнению арифметических действий с многозначными числами; умения соблюдать порядок выполнения действий при решении числовых выражений.

В ***заданиях третьей серии*** исследовалось владение решением текстовых арифметических задач в два действия, содержащих отношения «больше (меньше) в».

В ***заданиях четвертой серии*** учащимся предлагалось найти периметр прямоугольника по заданным величинам. По согласованию с педагогами при предъявлении этого задания термин «периметр» был заменен выражением «сумма длин сторон» и задание было сформулировано следующим образом: «Найдите сумму длин сторон прямоугольника». Подобная замена обусловлена тем, что учащиеся рассматриваемой категории к моменту окончания третьего класса еще недостаточно владеют термином «периметр» и не всегда отличают его от выражения «площадь геометрической фигуры».

Помощь в процессе эксперимента не оказывалась.

Правильно все четыре серии контрольно-диагностических заданий выполнили чуть меньше трети третьеклассников.

Алгоритм сложения чисел с переходом через разряд в пределах 1 000 к концу обучения в третьем классе усвоили 72 % обследованных. Анализ работ выявил ошибки: 1) незнание таблицы сложения однозначных чисел у 19,7 % испытуемых (например, 305 + 247 = 553); 2) несформированность навыка

выполнения сложения многозначных чисел у 7,6 % обследованных (например, 305 – 247 = 512 – учащийся сложил единицы – 5 + 7 = 12, записал в ответ, забыв при этом прибавить четыре десятка второго слагаемого, и т. п.).

Выполнение вычитания из многозначных чисел двух– и трехзначных чисел в пределах 1 000 усвоили 65 % обследованных. Ошибки: 1) не знали таблицу вычитания однозначных чисел 13,8 % обследованных (342 – 98 = 243); 2) не сформировался алгоритм и прием вычитания многозначных чисел у 24 % обследованных школьников (например, при записи в столбик примера 531 – 89 = 452 – учащиеся не удерживали в уме десятки и сотни, уже использованные для выполнения вычитания чисел меньших разрядов, не ставили над ними точки, не делали никаких пометок).

Навыком выполнения вычитания двух– и трехзначных чисел из круглых сотен овладели 76 % третьеклассников. Учащиеся допустили ошибки, связанные с несформированностью приема вычитания многозначных чисел (700–123 = 677); один ученик допустил ошибку невнимания: 700 – 123 = 177 – дополнительное исследование выявило, что он, правильно выполнив вычитание единиц и десятков, переписал в ответ число сотен вычитаемого. Подобное выполнение, с нашей точки зрения, свидетельствует о слабой концентрации внимания учащихся на выполняемом задании.

К концу обучения в третьем классе большинство учащихся усваивают таблицу умножения.

Внетабличные случаи умножения на однозначное число правильно выполнили более чем 90 % обследованных. Ошибки связаны с незнанием таблицы умножения однозначных чисел, несформированностью приема умножения многозначного числа на однозначное.

При выполнении внетабличных случаев деления многозначных чисел на однозначное учащиеся допустили ошибки, связанные с несформированностью приема выполнения рассматриваемого действия – 17 % обследованных (36 : 2 = 8); 11 % учащихся допустили сшибки невнимания, причиной которых является малая концентрация внимания на выполняемом задании (44 : 4 = 44).

Текстовую арифметическую задачу в два действия, содержащую отношения «больше в», правильно решили почти все учащиеся. Ошибочные решения были вызваны: 1) непониманием смысла выражения «больше в» – 2 % обследованных неизвестный компонент находили действием сложения, а не умножения; 2) вычислительные ошибки допустили 1,4 % учащихся.

Текстовую арифметическую задачу в два действия, содержащую отношения «меньше в», правильно выполнили 89 % обследованных. Не поняли смысла задачи 3 % учащихся; допустили вычислительные ошибки 8,7 % школьников; произвели манипуляции с цифрами 7 % обследованных.

При решении задач только 21 % школьников сделали краткую запись условия, из них правильно 10 %; 97 % обследованных написали пояснение к выполняемым действиям и наименование полученного результата; 89 % записали ответ к решенным задачам.

Умели находить периметр геометрической фигуры (в частности, прямоугольника) по заданным данным 90 % обследованных третьеклассников. Не знают формулы нахождения периметра прямоугольника 6,7 % учащихся; допустили вычислительные ошибки 5,2 % обследованных.

Правильно выполнив задание, 6 % учеников использовали нерациональный способ (например, вместо $(6 + 5) \times 2 = 22$ выполнили три действия – 1) $6 \times 2 = 12$, 2) $5 \times 2 = 10$, 3) $12 + 10 = 22$). Подобные недочеты свидетельствуют о непорочном усвоении навыка нахождения периметра геометрической фигуры.

Проведенный количественный и качественный анализ работ учащихся позволил сделать выводы, что к концу обучения в третьем классе 27 % обследованных учащихся овладели необходимыми математическими знаниями и навыками [185], остальные учащиеся овладели математическими знаниями и навыками следующем объеме:

1) вычислительные навыки: сложением чисел с переходом через разряд (в пределах 1 000) овладели 72 % учеников и вычитанием – 55 %; все испытуемые владели навыком выполнения сложения образованием круглых сотен, 76 % учеников выполнили вычитание из круглых сотен (в пределах 1 000); 97 % обследованных школьников знали таблицы умножения на 5, 6, 7, 8 и 9 и 89 % – таблицы деления; внетабличное умножение правильно выполнили 93 % и внетабличное деление – 82 % обследованных;

2) 96 % обследованных правильно соблюдали последовательность выполнения действий при решении числовых выражений;

3) текстовые арифметические задачи в два действия, содержащие отношения «больше в», решили 97 % обследованных, отношения «меньше в» – 89 %;

4) 90 % обследованных школьников овладели навыком нахождения периметра прямоугольника.

Для исследования математических знаний и умений

учащихся с задержкой психического развития, оканчивающих начальные классы, были разработаны шесть серий контрольно-диагностических заданий, в основу которых были положены требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся, представленные в Программе специальных школ и классов коррекционно-развивающего обучения для детей с задержкой психического развития [185].

Параллельно проводилось сравнительное исследование математических знаний и умений учащихся, оканчивающих начальные классы средней общеобразовательной школы. Привлечение учащихся 3-х классов обусловлено тем, что к знаниям и умениям учащихся обеих групп на этапе окончания младших классов предъявляются одинаковые требования [184; 185].

Задания ***первой серии*** были направлены на выявление знания нумерации целых чисел и состава числа (в пределах 1 000 000); задания ***второй серии*** позволяли сделать выводы о состоянии вычислительных навыков школьников; в заданиях ***третьей серии*** исследовались общематематические умения и навыки учеников; в заданиях ***четвертой*** и ***пятой серий*** изучались навыки решений текстовых арифметических задач различных видов; в ***шестой серии*** учащимся предлагались геометрические задания, выполнение которых позволяло судить о сформированности чертежно-измерителькых навыков. В заданиях всех серий исследовались вычислительные навыки.

Полученные данные показывают, что результаты выполнения контрольно-диагностических заданий по математике учащимися, имеющими задержку психического развития, коррелируют с результатами, полученными при обследовании учащихся начальной общеобразовательной школы, и в большинстве случае первые незначительно отличаются от вторых.

В процессе проведения исследования фиксировалось время, затраченное учащимися на выполнение каждой серии заданий, и оказываемая школьникам (в некоторых случаях) помощь.

Рассмотрим более подробно результаты выполнения каждой серии контрольно-диагностических заданий.

Первая серия содержала пять заданий. Правильно выполнили все задания серии 32 % обследованных учащихся с задержкой психического развития (первая группа) и 39 % учащихся начальной школы (вторая группа). Время, затраченное на выполнение заданий этой серии школьниками первой экспериментальной группы, составило в среднем 25 минут, учащимися второй группы – 13 минут.

Первое задание первой серии правильно выполнили 37 %

учащихся первой и 69 % учащихся второй экспериментальных группы. Анализ работ показал, что испытуемые обеих групп допустили одинаковые ошибки:

1) нарушили порядок разрядных единиц в числе – 45 % и 29 % учащихся соответственно (при выполнении задания «Запиши цифрами числа: три тысячи восемьдесят» делали записи: «30 080», «3008»);

2) теряли заданные компоненты числа и (или) добавляли произвольные – 34 % и 27 % соответственно (число «девятьсот две тысячи пятьсот» записывали как «9001500». «920520», переносили числа из предыдущего задания и т. п.).

Отказался от выполнения задания один учащийся первой экспериментальной группы, ничем не мотивировав свой отказ.

Правильно смогли воспроизвести числовой ряд многозначных чисел 60 % и 73 % учащихся соответственно. Учащиеся обеих групп допустили ошибки следующих видов:

1) неправильно определили и записали порядок пропущенного при счете числа 3 % и 6 % учеников соответственно (при условии «2 039… 2 041» пропущенное число записывали как («20 040»);

2) отказались от выполнения задания по 3 % школьников каждой группы.

Ошибки учащихся с задержкой психического развития:

1) манипулирование цифрами (допустил один ученик);

2) вместо пропущенного при счете числа записали число условия 3,1 % детей.

Среди учащихся начальной общеобразовательной школы 15 % записали числа, установив закономерность увеличения последующего числа на 2 (например, выполняя в задании «4506… 4508 записывали «4510» вместо «4507». В беседе выяснилось, что учащиеся ошибочно восприняли формулировку задания как «установить закономерность при счете и записать последующее число»).

Задание, в котором учащимся предлагалось выбрать правильную запись числительными заданного многозначного числа, верно выполнили 85 % обследованных первой группы и 96 % учащихся второй группы. Ошибки мы разделили на две группы: в первую вошли сшибки, допущенные учащимися с задержкой психического развития, во вторую – ошибки учащихся общеобразовательной школы.

Ошибки первой группы: 1) неправильный выбор записи заданного числа сделали 11 % обследованных; 2) немотивированный отказ от выполнения задания – 4,5 % детей.

Ошибки второй группы – отметка о правильности прочтения

всех вариантов записи заданного числа числительными.

Задание «Записать все возможные трехзначные числа, используя заданные числа. Числа не должны повторяться. Подчеркнуть наибольшее число» правильно выполнили 27 % и 41 % учеников. Ошибки учащихся составили три группы: в первую вошли ошибки, допущенные учащимися обеих групп, во вторую – ошибки учащихся с задержкой психического развития, в третью – ошибки учеников общеобразовательной школы.

Ошибки первой группы: 1) записали не все возможные по условию числа – 44 % и 33 % обследованных школьников; 2) выполнили не все инструкции задания (не подчеркнули наибольшее из записанных чисел) – 19 % и 4 % обследованных учащихся.

Во вторую группу вошли ошибки: 1) не поняли смысла задания и отказались от выполнения – 17 % испытуемых; 2) неверно подчеркнули наибольшее число – 2 % обследованных.

Ошибки учащихся общеобразовательной школы: 1) записали числа с использованием дополнительных (не заданных) чисел – 11 % выполнявших контрольное задание; 2) допустили повтор в написании чисел – 4 % школьников.

Выделенные ошибки, по нашему мнению, наглядно демонстрируют недостаточное развитие произвольности основных психических процессов (памяти, внимания) и слабое развитие навыка, самоконтроля у учащихся обеих экспериментальных групп, трудность удержания инструкции, состоящей из нескольких звеньев.

Запись многозначного числа по сумме разрядных слагаемых правильно выполнили 57 % и 73 % учащихся. Испытуемые обеих групп сделали сшибки:

1) пропустили заданные компоненты при записи многозначного числа по сумме разрядных слагаемых 2 % и 30 % учащихся; (например, «200000 + 50000 + 30 = 25030» или «260030»);

2) не смогли правильно соотнести разряд числа с его местом в числе 2 % и 6 % учеников соответственно (так, при правильном ответе «256030» были получены результаты: «2560030» «25630» «250 630» и т. п.);

3) произвели манипуляции с числами 8 % и 6 % учащихся;

4) не смогли выполнить задание 9 % и 3 % учащихся.

Учащиеся второй группы допустили, кроме перечисленных, ошибки еще одного вида – внесли в состав числа цифры, не предусмотренные заданием, – 6 % обследованных.

Анализ выполнения заданий первой серии позволил сделать вывод о том, что только 32 % учеников первой и 39 % учащихся

второй групп на этапе окончания начальных классов владели знаниями нумерации в пределах 1 000 000 [184; 185]. Школьники слабо знали порядковый счет и состав многозначных чисел.

Правильно все задания второй серии выполнили 68 % и 75 % учеников. Время выполнения заданий второй серии учащимися с задержкой психического развития составило в среднем 20 минут, учащимися общеобразовательной школы – 10 минут.

Большое количество ошибок при выполнении табличных случаев умножения и деления может быть объяснено, с нашей точки зрения, непривычной для учащихся формой предъявления задания («Какое число в 8 раз меньше 40?»). Видимо, это обстоятельство вызвало неадекватную запись ответа: «в 5 раз». Подобная запись решения, по нашему мнению, свидетельствует о недостаточной сформированности процессов обобщения и абстрагирования, а также об инертности мышления у учащихся обеих групп.

Наиболее слабо усвоенными учащимися обеих групп оказались правила деления и умножения на ноль, внетабличное деление. Это, с нашей точки зрения, можно объяснить сложностью данного учебного материала, изучение которого приходится на последний год обучения в начальных классах, следовательно, данные знания и навыки еще слабо закреплены в сознании учащихся.

При сложении и вычитании многозначных чисел учащимися обеих групп были допущены ошибки:

1) не знали алгоритм сложения и вычитания многозначных чисел 6,5 % и 7,2 % учеников (например, 8674 + 3489 = 12173; 5441 – 2076 = 3375 – при выполнении вычитания десятков учащийся не учел, что один десяток вычитаемого он уже использовал при вычитании единиц);

2) ошибки персеверации – 3,3 % и 3,5 % школьников заменили сложение вычитанием и наоборот (например, 5184 + 176 = 5006; 5441–2046 = 7517).

Учащиеся обеих групп складывали разноименные разряды (60 000 + 4 000 = 100 000. В индивидуальных беседах было выявлено, что большинство учеников, допустивших такие ошибки, знали, что нужно складывать только одноименные разряды, но не смогли применить это правило на практике. Они складывали значащие цифры, не обращая внимания на их место в числе, и приписывали произвольное количество нулей. Подобное выполнение заданий свидетельствует об отсутствии предварительного анализа компонентов действия, о нарушении ориентированной основы деятельности школьников).

При вычитании многозначных чисел обнаружилось также

незнание таблицы вычитания однозначных чисел у 5,4 % и 9,5 % школьников (6012–2849 = 2861 и т. п.).

Учащиеся обеих групп допустили также ошибки потери разрядной единицы, которая была занята в последующем разряде, – 1,7 % и 0,9 % испытуемых. В основном эти ошибки были отмечены в старших разрядах многозначных чисел. Причина подобных ошибок, на наш взгляд, – неустойчивость внимания. Индивидуальные беседы выявили, что часть учащихся с задержкой психического развития даже на этапе окончания младших классов не умели использовать условные обозначения в процессе выполнения действий (в частности, точки над теми разрядными единицами, в которых занимали). Некоторые учащиеся не использовали условные обозначения совсем, другие применяли, но не над всеми разрядными единицами, а остальные, правильно поставив точки, в ходе решения забывали о том, что разрядная единица занята.

Ошибки, обусловленные неумением раздробить единицу крупного разряда на 10 более мелких, допустили 2,7 % и 1,8 % учащихся (5 000 – 1642 = 4468 – ученик занял 1 тысячу и раздробил ее на 10 сотен, 10 десятков и 10 единиц, кроме того, забыл, что занял 1 тысячу и в этом разряде осталось 4, а не 5 единиц). Эти ошибки связаны с недостатками восприятия, анализа и синтеза у учащихся с задержкой психического развития, их склонностью вычленять в объекте отдельные части и придавать им самостоятельное значение без установления их взаимосвязи и отношения к целому (Т. А. Власова, Г. И. Жаренкова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и другие). Такие ошибки описаны у слабоуспевающих учащихся третьих классов общеобразовательных школ (А. С. Пчелко), у умственно отсталых школьников (М. Н. Перова, И. М. Шеина). Причинами таких ошибок у последних считаются ковкость, тугоподвижность мышления школьников, недостаточный учет в методике этих психологических особенностей, слабая опора на самоконтроль.

При выполнении умножения многозначных чисел учащиеся обеих групп допустили ошибки:

1) не знали таблицу умножения – 14 % и 4,8 % обследованных;

2) не знали алгоритм умножения многозначных чисел – 5,7 % и 14,7 % испытуемых;

3) потери нулей при записи результата – 3,1 % и 2,2 % школьников (например, 2 100 × 4 = 84 – ученик знал правило, отбросил нули и выполнил действие с сотнями как с единицами, но забыл о последнем звене действия – записи нулей. На наличие подобных ошибок у слабоуспевающих младших школьников

указывала Н. А. Менчинская [135]);

4) ошибки персеверации – 2,8 % и 4,6 % школьников заменили умножение делением.

Учащиеся с задержкой психического развития допустили также ошибки, связанные с непониманием смысла действия умножения, – 9,6 % испытуемых заменили умножение чисел их сложением. Ошибки, связанные с нахождением лишь одного промежуточного произведения, были отмечены менее чем у одного процента детей с задержкой психического развития (например, 1568 × 42 = 3136). Подобные ошибки в специальной литературе известны как ошибки «застревания» на предшествующем способе действия (А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская, М. Н. Перова, А. С. Пчелко, Л. С. Цветкова).

Деление многозначных чисел на одно– и двузначные числа вызывало ошибки в связи с несформированностью алгоритма выполнения этого действия у 11,4 % и 14 % учеников (например, 1845 : 9 = 25 – школьники теряли ноль в середине частного). У ряда учеников причиной подобных ошибок явилось непонимание значения и места нуля в числе, у других – слабость непроизвольного внимания.

В работах учащихся с задержкой психического развития нами были также выявлены ошибки: 1) незнание таблицы умножения у 5,7 %; 2) отказ от выполнения у 10,9 % испытуемых.

При анализе выполнения умножения и деления на 10, 100 и 1000 мы выявили, что ошибки учащихся носят общий характер, поэтому рассмотрим их совместно.

Учащиеся недописывали нули или делали запись лишних (7 % и 5,1 % школьников). Например, 520 × 100 = 5200, 200 000 : 10 = 2 000 – учащиеся усвоили лишь часть правила: при умножении на 10 и 100 нужно приписать нули, а при делении – отбросить. Вторая же часть правила – сколько именно нулей нужно приписать или отбросить при умножении и делении на 10, 100 или 1 000 ими не усвоена, а в некоторых случаях и не осознана. В подобном выполнении проявляется одна из особенностей понимания учебного материала учащимися с задержкой психического развития и слабоуспевающими младшими школьниками – трудность учета сразу нескольких условий инструкции (правила) (В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, Н. А. Менчинская).

Анализ выполнения гаданий второй серии учащимися обеих групп позволил сделать вывод, что в среднем 82 % и 88 % учеников владели вычислительными навыками. При выполнении вычислений учащиеся обеих групп допустили в большинстве случаев ошибки, связанные с незнанием таблиц сложения и

вычитания однозначных чисел, таблицы умножения и алгоритмов выполнения вычислений с многозначными числами; практически с одинаковой частотностью школьники допускали ошибки персеверации.

Задания третьей серии успешно выполнили 30 % и 32 % учащихся.

На выполнение заданий этой серии учащиеся первой группы затрачивали в среднем 20 минут, учащиеся второй группы – 12 минут.

С заданием успешно справились 88 % учащихся первой и все учащиеся второй групп. Ошибки учащихся с задержкой психического развития были связаны с тем, что они сравнивали не сами предложенные числа, а только их последние цифры (единицы чисел), Подобные ошибки свидетельствуют о непонимании смысла задания и проведении сравнения по несущественным признакам.

При выполнении второго задания учащиеся с задержкой психического развития допустили ошибки: 1) связанные с некритичным, без учета конкретной ситуации применением заученного правила расстановки порядка действия (сначала выполняются действия умножения и деления, а затем сложения и вычитания) – 13,8 % учеников (так, пример 480 : 4 – 3 × 20 + 7 = выполнили в такой последовательности: а) 3 × 20 = 60, б) 480 : 4 = 120, в) 60 + 7 = 67 и г) 120 – 67 = 53); 2) произвольно расставили порядок действий 4 % испытуемых (например, 480 : 4 – 3 × 20 + 7 = выполняли в такой последовательности: а) 480 : 4 = 120, б) 120 – 3 = 117, в) 117 × 20 = 2340, г) 2340 + 7 = 2347).

Ошибки учащихся общеобразовательной школы:

1) правильно определив порядок действий, в процессе решения оказались не в состоянии его придерживаться – 9 %:

2) ошибки невнимания выявлены у 6,8 % испытуемых.

С третьим заданием успешно справились 31 % и 33 % учеников. Анализ выполнения школьниками этого задания позволил выделить следующие ошибки:

1) ошибки, связанные с незнанием названий мер длины и веса, допустили 8 % и 4,8 % учеников (например, 2300 г = 2 м);

2) ошибки, связанные с незнанием соотношения мер длины и мер веса, – 23 % и 57 % учащихся (например, 305 дм = 3 050 000 км);

3) вычислительные ошибки при переводе в более крупные единицы измерения – 28 % и 31 % школьников (например, 305 дм = 3 м 5 дм).

При выполнении четвертого задания выявилось незнание

алгоритма нахождения неизвестного уменьшаемого у 17,1 % и 4,6 % учеников (уменьшаемое находят посредством вычитания из разности вычитаемого).

В работах учащихся с задержкой психического развития отмечена тенденция нахождения неизвестного компонента путем подбора числа.

Выполнение задания, содержащего несколько звеньев инструкции, вызывает большие трудности у учащихся с задержкой психического развития (Г. И. Жаренкова). Этот навык исследовался при выполнении ряда заданий. Мы рассмотрим его сформированность на примере выполнения пятого задания третьей серии, в котором учащимся предлагалось решить примеры и выполнить проверку. При анализе выполнения этого задания было выявлено, что 20 % и 16,7 % учеников, неверно решив пример, при выполнении проверки не находили допущенную ошибку, а подгоняли ответ под полученный в ходе решения результат. Это свидетельствует о формальном выполнении операции проверки решения примера испытуемыми обеих групп. К недочетам выполнения этого задания мы отнесли отсутствие записи ответа решения – 35 % и 18 % учащихся соответственно.

Данные, полученные в ходе анализа выполнения учащимися заданий третьей серии, позволили сделать выводы, что к концу обучения в начальных классах: 1) 88 % обследованных учащихся первой и все учащиеся второй группы овладели навыком сравнения многозначных чисел; 2) 82 % и 84 % обследованных правильно определили и соблюдали в дальнейшем порядок выполнения действий при решении примеров; 3) только 31 % и 33 % учеников правильно преобразовали именованные числа; 4) у 77 % и 95 % школьников сформирован навык решения уравнений; 5) 64 % и 96 % учащихся соблюдали в процессе выполнения заданий инструкции, состоящие из нескольких звеньев.

Правильно все предложенные задания четвертой и пятой серий решили 54 % и 42 % учащихся.

На выполнение заданий этих серий учащиеся первой группы затратили в среднем 52 минуты, учащиеся второй группы – 39 минут.

Навык решения задач на разностное сравнение сформирован у 85 % учащихся первой и у всех учащихся второй группы. Ошибки учащихся с задержкой психического развития были связаны с непониманием смысла задач данного типа и вследствие этого проведения манипуляций с числами условия. Учащиеся обеих групп испытывали трудности при формулировании ответа задач (например, 78 % и 22 % школьников сделали такие записи:

«ответ: на 9 км туристы проплыли больше, чем во второй день», что, по нашему мнению, свидетельствует об инертности мышления учащихся обеих групп. Составную арифметическую задачу на нахождение суммы в два действия правильно решили 64 % и 78 % испытуемых. Учащиеся обеих групп допустили ошибки: 1) не поняли смысла задачи 32 % и 18,6 % испытуемых; 2) вычислительные ошибки – 9 % и 3 % учеников; 3) отказались от выполнения задания 1,4 % и 1,7 % обследованных.

Учащиеся с задержкой психического развития допустили ошибки еще одного вида – во втором действии складывали результат первого действия и число условия, а не второй компонент 2,7 % испытуемых.

Учащиеся общеобразовательной школы сделали ошибки:

1) не знали соотношения «дороже – дешевле» – 3,8 % учащихся (так, при условии, что блокнот на 24 рубля ***дешевле*** (подчеркнуто автором) общей тетради находили стоимость блокнота действием сложения);

2) верно выполнив действия, неправильно записывали ответ (как пояснение к первому действию) – 8 % выполнявших задание, Характерна была такая запись: «Ответ: общая тетрадь ***стоят*** 148 рублей» (подчеркнуто автором);

3) в одной работе была допущена перестановка цифр (при правильном выполнении действий в ответе вместо «148 рублей» записали «184 рубля»).

Подобные записи, по нашему мнению, также свидетельствуют о недостаточном развитии переключаемости психических процессов у учащихся общеобразовательной школы.

Правильно решили составную арифметическую задачу на нахождение остатка в три действия 54 % и 43 % учеников. Ошибки учащихся обеих групп:

1) не поняли смысла задачи 28,6 % и 23,8 % школьников;

2) частично решили задачу (выполнили правильно только два действия из трех) 14,3 % и 14 % обследованных;

3) вычислительные ошибки – 9,5 % и 11,4 % учеников;

4) отказались от выполнения задания – 4,3 % и 2,9 % испытуемых.

Учащиеся второй группы допустили ошибки невнимания (4,6 % школьников).

Частично решили составную арифметическую задачу на деление на части и нахождение остатка в два действия 12 % и 21 % учеников (выполнили только одно из двух действий).

Учащиеся с задержкой психического развития также сделали ошибки: 1) не поняли смысл задач данного вида – 4,1 %; 2) вычислительные ошибки – 7,8 % обследованных. С помощью

экспериментатора решили задачу 16 % учащихся (при быстром и неверном выполнении им предлагалось повторно прочесть условие и подумать над решением).

Навыком решения простых задач на движение к концу обучения в начальных классах овладели 81 % и 87 % учащихся. Учащиеся обеих групп допустили вычислительные ошибки – 4,8 % и 4,3 % обследованных. Правильно выполнив действие, давали неверное наименование полученного результата, 10 % и 13 % учеников соответственно (полученную величину времени называли км/ч, км; расстоянию давали наименование км/ч, час).

Учащиеся с задержкой психического развития допустили ошибки, связанные с незнанием алгоритма нахождения расстояния в задачах на движение (скорость делили на расстояние), время (скорость умножали на расстояние) – 18,1 % обследованных, после указания экспериментатора («Ты ошибся. Не спеши, подумай») самостоятельно исправили ошибки 7,2 % испытуемых.

Задачи на движение – один из самых сложных типов задач, их изучение проводится во втором полугодии IV классов [184; 185], и умение их решать требует достаточно высокого уровня развития мышления. Полученные в ходе исследования данные показывают, что большинство учащихся обеих групп овладели навыком решения задач этого вида и достигли необходимого уровня развития мышления.

Анализ выполнения заданий четвертой и пятой серий учащимися обеих групп позволил прийти к заключению о том, что к концу обучения в начальных классах: 1) 85 % и 100 % школьников обеих групп решили простые арифметические задачи на разностное сравнение в одно действие; 2) 64 % и 78 % учащихся решили составные арифметические задачи на нахождение суммы в два действия; 3) 54 % и 43 % испытуемых правильно решили составные арифметические задачи на нахождение остатка в три действия; 4) 80 % и 79 % обследованных учеников умели решать составные арифметические задачи, включающие деление на части и нахождение остатка в два действия; 5) 81 % и 87 % обследованных владели навыком решения простых арифметических задач на движение.

Все задания ***шестой серии*** успешно выполнили 73 % и 74 % учащихся. На выполнение заданий этой серии учащимся первой группы потребовалось в среднем 13–14 минут, учащимся второй группы – 10–11 минут.

Первое задание шестой серии правильно выполнили 88 % и 85 % учащихся. Вместо заданных 6 см учащиеся чертили отрезки

длиной 5,5 см, 5,5 см и даже 7 см – 14,3 % и 14,3 % испытуемых. К недочетам выполнения задания мы отнесли отсутствие обозначения границ отрезков у 2,4 % учащихся с задержкой психического развития; проведение неровных линий у 2,3 % и 8,7 % обследованных соответственно. Подобное выполнение задания обнаруживает недостаточную сформированность измерительных и чертежных навыков у учащихся обеих групп, слабое умение пользоваться измерительными инструментами (в частности, линейкой).

Второе задание правильно выполнили 73 % и 79 % учащихся. При анализе выполнения задания нами было выявлено, что учащиеся не знали или неправильно называли предложенные геометрические фигуры: 1) при определении геометрической фигуры «круг» дали ошибочное название 9 % учащихся с задержкой психического развития (круг назвали овалом) и 12 % учащихся общеобразовательной школы (как ошибочные мы считали наименования кружок», «круглая»); 2) прямоугольник называли «четырехугольником» 9 % и 6 % учащихся соответственно; 3) треугольник 6 % учащихся первой группы назвали «угольником» и 3 % учащихся второй группы не дали названия этой фигуры; 4) овал 9 % обследованных с задержкой психического развития назвали «кругом», а 12 % учащихся общеобразовательной школы дали названия «круг», «кружок», «овальная»; 5) квадрат 9 % учащихся первой экспериментальной группы назвали «прямоугольником», 6 % учащихся второй группы вообще не дали название этой фигуре; 6) многоугольник (был предложен пятиугольник) 9 % учащихся первой группы назвали «дистиугольник» (орфография учащихся), 12 % учеников второй группы не дали названия.

При выполнении этого задания испытуемые обеих групп допустили большое количество грамматических ошибок. Так, при написании слова «квадрат» сделали ошибки 36 % и 12 % учащихся (наиболее часто встречались такие ошибочные варианты написания как «кводрат», «квадрад» и т. п.); при написании слова треугольник ошиблись 72 % и 66 % учащихся («триугольник», «трехугольник», «трех угольник» и т. п.; слово «круг» ошибочно написали 18 % и 3 % обследованных («кгрук», «керун» и другие); при написании слова «овал» сделали ошибки 12 % учащихся второй группы («ковал», «овол» и т. п.); в слове «многоугольник» – 3 % и 30 % школьников («многаухольник», «много угольник» и другие). Эти ошибки свидетельствуют о недостаточном развитии языковых навыков у учащихся обеих групп на этапе окончания начальных классов.

При нахождении периметра прямоугольника 4 % и 2 %

учащихся допустили вычислительные ошибки. Не указали наименование полученного результата 14,8 % и 8 % учеников.

Не знали алгоритма нахождения периметра геометрической фигуры 15,7 % учеников с задержкой психического развития. Использовали нерациональный способ решения 16,3 % школьников (например, делали записи в три действия).

Четвертое задание правильно выполнили 90 % и 74 % учащихся. Не знали алгоритм нахождения площади геометрической фигуры (прямоугольника) 10 % и 3,7 % школьников. Не знали единиц измерения площади 27 % и 21 % учащихся (в ответах давали наименование «см», «м»).

Ошибки учащихся общеобразовательной школы: 1) неправильно произвели измерения – 4,3 % школьников; 2) вычислительные ошибки – 13 % обследованных.

На основании анализа результатов в диагностических заданий шестой серии можно сделать выводы, что на этапе окончания начальных классов: 1) 88 % и 85 % учеников овладели чертежно-измерительными навыками; 2) 73 % и 79 % школьников правильно определили предложенные геометрические фигуры; 3) у 76 % и 96 % учащихся сформировался навык нахождения периметра геометрических фигур; 4) 90 % и 74 % школьников умеют правильно вычислять площадь геометрических фигур.

Полученные данные наглядно свидетельствуют, что в процессе обучения математике у учащихся с задержкой психического развития наблюдаются позитивные сдвиги в познавательной деятельности.

Библиографический список

1. *Айзенберг Б. И., Кузнецова Л. В.* Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития / Психотерапия в дефектологии: Кн. для учителя / сост. Н. П. Вайзман. – М., 1992.

2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К. С. Лебединской. – М, 1982.

3. *Артемьева Т. П.* Роль изучения грамматических категорий в развитии мышления младших школьников с задержкой психического развития: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1985.

4. *Бабанский Ю. К* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1985.

5. *Бантова М. А.* Ошибки учащихся в вычислениях и их предупреждение // Начальная школа. – 1982. – № 8.

6. *Бедор Е.* Комплексное изучение детей с временными задержками развития и вопросы их обучения // Дефектология. – 1975. – № 4.

7. *Белинский В. Г.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1948.

8. *Белопольская Н. Л.* Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1976.

9. *Белопольская Н. Л.* Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М., 2009.

10. *Бельтюкова Г. В.* Методические ошибки при формировании у школьников вычислительных навыков // Начальная школа. – 1980. – № 8.

11. *Белый Б. И.* Недостаточность высших форм зрительного восприятия у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1989. – № 4.

12. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. – М., 1979.

13. *Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А.* Психология усвоения знаний в школе. – М., 1959.

14. *Божович Л. И., Славина Л. С.* Психическое развитие школьника и его воспитание. – М., 1979.

15. *Бударный А. А.* Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. – 1965. – № 7.

16. Буржуазная педагогика на современном этапе: Критический анализ / З. А. Малькова, Б. Л. Вулъфсон, В. Я. Пилиповский и др. – М., 1984.

17. *Буянов М. И.* Психический инфантилизм: Краткая история

и современное состояние проблемы // Журн. невропатол. и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1971. – Т. 71, вып. 19.

18. *Варегина Ф. В.* Дидактические условия формирования учебных навыков у младших школьников: Дис. … канд. пед наук. – Л., 1980.

19. *Винокуров Л. Н.* Роль нервно-психических нарушений в возникновении неуспеваемости у младших школьников: Дис. … канд. мед. наук. – М., 1973.

20. *Власова Т. А., Пезенер М. С.* Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М., 1967.

21. *Власова Т. А., Певзнер М. С.* Дети с отклонениями в развитии. – М., 1973.

22 Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы)/ под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М., 1966.

23. *Волкова С. И., Моро М. И.* Сложение и вычитание многозначных чисел. 4 класс // Начальная школа. – 1999. – № 9.

24. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М., 1983.

25. *Вульфсон Б. Л.* Педагогическая мысль в современной Франции. – М., 1983.

26. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М., 1966.

27. *Гельмонт А. М., Ривес С. М.* Предупреждение неуспеваемости в школе. – М., 1940.

28. *Гельмонт А. М.* О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М., 1954.

29. *Герцен А. И., Огарев Н. П.* О воспитании и образовании. – М., 1990.

30. *Глассер У.* Школы без неудачников / под общ. ред. В. Я. Пилиновского – М., 1991.

31. *Глезерман Т. В.* Применение нейропсихологического метода для генетического изучения некоторых форм задержки психического развития // Дефектология. – 1978. – № 4.

32. Готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста / под ред. В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М., 1989.

33. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.

34. *Данилов А. М.* Повышение качества знаний учащихся и предупреждение неуспеваемости. – М., 1951.

35. *Дауленскене Ю. И.* Неврологический анализ неуспевающих

учеников массовых школ: Дис. … канд. мед. наук. – М., 1973.

36. *Демьянов Ю. Г.* Клинико-психологическое обследование детей с затруднениями усвоения элементарных школьных навыков: Дис. … канд. мед. наук. – Л., 1971.

37. Дети с временными задержками развития / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. – М., 1971.

38. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М., 1984.

39. *Джуринский А. Н.* Зарубежная школа: история и современность. – М., 1992.

40. Диагностика и коррекция психического развития у детей/ под ред. С. Г. Шевченко. – М., 2001.

41. Диагностика школьной дезадаптации: науч. – метод. пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. – М., 1992.

42. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.

43. *Добролюбов Н. А.* Избранные педагогические сочинения. – М., 1952.

44. *Домишкевич С. А.* Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1977.

45. *Дощицына З. В.* Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации: метод. рекомендации. – М., 1994.

46. *Дубровина И. В., Лисина М. И.* Возрастные особенности психического развития детей. – М., 1982.

47. *Дунаева З. М.* Особенности пространственных представлений у детей с задержкой психического развития и методы ее коррекции: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1980.

48. *Егорова Т. В.* Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. – М., 1973.

49. *Егоров Т. Г.* Очерки психологии обучения детей чтению. – М., 1963.

50. *Есипов Б. П.* Основные условия предупреждения неуспеваемости // Начальная школа. – 1948. – № 10.

51. *Жаренкова Г. И.* Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной конструкции // Дефектология. – 1972. – № 4.

52. *Жаренкова Г. И.* Психолого-педагогическое изучение учащихся с задержкой психического развития в специальной школе // Дефектология. – 1981. – № 2.

53. *Жулидова Н. А.* Некоторые особенности прогностической самооценки и уровня притязаний младших школьников с

задержкой психического развития // Дефектология. – 1981. – № 4.

54. *Журба Л. Т., Мастюкова Е. М.* Ранние неврологические проявления минимальной церебральной дисфункции у детей // Журн. невропатол. и психиатрии им. С. С. Корсакова – 1976. – Вып. 10.

55. Задержка психического развития детей и пути ее преодоления / Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина. – М., 1976.

56. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды. – М., 1990.

57. *Зислина Н. Н., Ополинский Э. С, Рейдибойм М. Г.* Исследование функционального состояния мозга по данным электроэнцефалографии у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1973. – № 3.

58. *Зыкова В. И.* Психологические вопросы предупреждения и преодоления неуспеваемости в школе / Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания / под ред. В. А. Крутецкого. – М., 1973. – Вып. 2. – Ч. 2.

59. *Иванов Б.* Выявление причин и преодоление второгодничества // Советская педагогика. – 1969. – № 1.

60. *Иванов Е. С.* О понимании «временной задержки психического развития». – Л., 1967.

61. *Иванов Е. С. и др.* К проблеме изучения детей с затруднениями в овладении школьными навыками / Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития. – М., 1971.

62. *Ипполитова М. В.* Особенности усвоения состава числа детьми с задержкой психического развития // Дефектология. – 1972. – № 5.

63. *Исаев Д. Н.* Психическое недоразвитие у детей. – Л., 1982.

64. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Психология формирования знаний и навыков у школьников: Проблема приемов умственной деятельности. – М., 1962.

65. *Кабанова-Меллер Е. Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М., 1968.

66. *Калмыкова З. И.* Психологические принципы развивающего обучения. – М., 1979.

67. *Капустина Г. М.* Особенности обучения младших школьников задержкой психического развития решению арифметических задач: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1984.

68. *Кашин М. П.* К вопросу о второгодничестве // Народное образование. – 1965. – № 8.

69. *Кирсанов А. А.* Индивидуализация учебной деятельности

как дидактическая проблема. – Казань, 1982.

70. Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. Сб. науч. тр.// под ред. К. С. Лебединской. – М., 1976.

71. *Клычникова З. И.* Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи: Дис. … докт. психол. наук. – М., 1975.

72. *Ковалев В. В.* Психиатрия детского возраста. – М., 1979.

73. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М., 1982.

74. Компенсирующее обучение – опыт, проблемы, перспективы / Тезисы докладов науч. – практ. конф. Новгород, 22–24 ноября 1994. – М., 1995.

75. *Корнев А. Н.* Нейропсихологический и психометрический анализ синдрома дислексий у детей с задержкой психического развития / Нейропсихологические исследования в неврологии, нейрохирургии и психиатрии. – Л., 1981.

76. *Королько Н. И.* Коррекция нарушений ориентирования в учебных заданиях у детей с задержкой психического развития: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1988.

77. *Костенкова Ю. А.* Развитие познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития в процессе обучения (экспериментальное психолого-педагогическое исследование на материале усвоения начального курса русского языка и математики): Дис. … канд. пед. наук. – М., 1996.

78. *Костенкова Ю. А., Тригер Р. Д., Шевченко С. Г.* Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / под ред. В. И. Лубовского. – М., 2004.

79. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников. – М., 1968.

70. *Крыжановская И. Л.* Результаты катамнестического изучения детей с задержками психического развития / Вопросы ранней диагностики психических заболеваний. – М., 1978.

81. *Кузнецова Л. В.* Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1986.

82. *Кулагина И. Ю.* Эмоциональные реакции детей с задержкой психического развития в оценочной ситуации // Дефектология. – 1987. – № 6.

83. *Кулагина И. Ю., Пускаева Т. Д.* Познавательная деятельность и ее детерминанты при задержке психического развития // Дефектология. – 1989. – № 1.

84. *Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В.* Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического

развития. – М., 2003.

85. *Лапп Е. А.* Письменная речь у младших школьников с ЗПР. – Ростов на / Д., 2007.

86. *Лапчинская В. П.* Средняя общеобразовательная школа современной Англии. Вопросы теории и практики обучения. – М., 1977.

87. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте. – М., 2003.

88. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. – М., 1981.

89. *Лингарт Й.* Процесс и структура человеческого учения. – М., 1970.

90. *Лубовский В. И.* Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития // Дефектология. – 1972. – № 4.

91. *Лубовский В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М., 1989.

92. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека. – М., 1962.

93. *Лурия А. Р., Цветкова Л. С.* Нейропсихологический анализ решения задач. – М., 1966.

94. *Лутонян Н. Г.* Возрастная динамика процессов памяти у детей с задержкой психического развития: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1977.

95. *Люблинская А. А.* Учителю о психологии младшего школьника. – М., 1977.

96. *Малькова З. А.* Современная школа США. – М., 1977.

97. *Мальцева Е. В.* Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1990. – № 6.

98. *Марковская И. Ф.* Нейропсихологический анализ клинических вариантов задержки психического развития // Дефектология. – 1977. – № 6.

99. *Марковская И. Ф.* Задержка психического развития: клиническая и нейропсихологическая диагностика. – М., 1993.

100. *Мелешко Т. К* Исследование некоторых психических процессов у детей с задержкой психического развития и астеническим состоянием / Вопросы психиатрии детского возраста. – М., 1962.

101. *Мельникова А. Ф.* К вопросу о синдроме психического инфантилизма / Вопросы психоневрологии детей и подростков. – Т. 3. – М. – Л., 1936.

102. *Менчинская Н. А., Моро М. И. В*опросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах. – М., 1965.

103. *Менчинская Н. А.* Проблемы учения и умственного

развития школьника: Избранные психологические труды – М., 1989.

104. Методика начального обучения математике: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Педагогика и методика начального обучения»/ под ред. Л. Н. Скаткина. – М., 1972.

105. Методика начального обучения математике / под ред. А. А. Столяра, В. Л. Дрозда. – Минск, 1988.

106. Методические рекомендации по диагностике и коррекции задержки психического развития (для членов медико-психологических комиссий и работников специальных школ)/ под ред. Т. А. Власовой, В. Ф. Мачихиной. – М., 1980.

107. *Моро М. И., Пышкало А. М.* Медика обучения математика в 1–3 классах: Пособие для учителя. – М., 1976.

108. *Мурачковский Н. И.* Как предупредить неуспеваемость школьников. – Минск, 1977.

109. *Мусеридзе Т. Л.* Некоторые причины снижения школьной успеваемости в переходном возрасте: Дис. … канд. психол. наук. – Тбилиси, 1967.

110. *Насонова В. И.* Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с задержкой психического развития: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1979.

111. *Никашина Н. А.* Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1972. – № 5.

112. *Новикова Е. В.* Психологическая коррекция школьной дезадаптации. Психологические проблемы индивидуальности. – М. – Л., 1985. – Вып. 3.

113. Об утверждении примерного положения о классах компенсирующего обучения в общеобразовательных учреждениях // Приказ Министерства образования РФ от 08.09.1992 г. № 333.

114. Обучение в коррекционных кассах: Пособие для учителя / под ред. Г. Ф. Кумариной. – М., 1990.

115. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей / под ред. В. И. Лубовского. – Смоленск, 1994.

116. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе / под ред. В. Ф. Мачихиной, Н. А. Цыпиной – М., 1992.

117. О введении в действие нормативных документов, регламентирующих деятельность специальных общеобразовательных школ-интернатов (школ с продленным днем) для детей с задержкой психического развития // Приказ Министерства просвещения СССР № 103 от 03.07.1981 г.

118. *Оконь В.* Основы проблем обучения. – М., 1968.

119. О направлении рекомендаций об индивидуальных и групповых коррекционных занятиях с учащимися специальных школ и классов выравнивания для детей с задержкой психического развития // Инструктивное письмо Министерства народного образования РСФСР от 30 июня 1986 года № 17-154–6.

120. О медико-профилактической работе в классах выравнивания для детей с задержкой психического развития // Инструктивное письмо Министерства здравоохранения РСФСР от 23.01.1990 г. № 22-02-08/11.

121. О работе специальных образовательных школ-интернатов, школ, классов выравнивания для детей с задержкой психического развития // Методическое письмо Министерства просвещения СССР от 17 сентября 1985 года. № 72 М.

122. О специальных классах выравнивания для детей с задержкой психического развития // Письмо Министерства просвещения РСФСР от 3.061988 г. № 10-136-6.

123. Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития)/ под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. – М., 1986.

124. *Певзнер М. С.* Клиническая характеристика детей с задержкой развития // Дефектология. – 1972. – № 3.

125. *Пекялис Э. Я.* Клинико-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития и церебральной астении и опыт коррекционно-воспитательной работы. – М., 1971.

126. *Переслени Л. И., Мостюкова Е. М.* Задержка психического развития: вопросы дифференциальной диагностики // Вопросы психологии. – 1989. – № 1.

127. *Петров Ю. Н.* Исследуя причины второгодничества // Народное образование. – 1968. – № 8.

128. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / под ред. С. Г. Шевченко. – М., 2004.

129. *Поддубная Л. Г.* Особенности непроизвольной памяти у детей с задержкой психического развития: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1976.

130. *Подобед В. Л.* Особенности кратковременной памяти у детей с задержкой психического развития: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1981.

131. Программы школ (школ-интернатов) и классов выравнивания для детей с задержкой психического развития. – М., 1990.

132. Программы для специальных (коррекционных) общеобразовательных школ и классов VII вида: начальные классы 1–4. Подготовительный класс. – М., 2010.

133. Психологические проблемы неуспеваемости школьников /под ред. Н. А. Менчинской. – М., 1971.

134. Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия / сост. О. В. Защиринская. – СПб., 2003.

135. Пути преодоления второгодничества / сост. С. В. Петриченко. – М., 1966.

136. Развитие школьников в процессе обучения / под ред. Л. В. Занкова. – М., 1967.

137. *Рахмакова Г. Н.* Формирование умений построения предложений в речи детей с задержкой психического развития: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1985.

138. *Рахмакова Г. Н.* Некоторые особенности письменной речи младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. – 1991. – № 2.

139. *Редозубов С. П.* Методика обучения чтению и письму в начальной школе. – М., 1961.

140. *Рейдибойм М. Г.* Задержки психического развития у детей: клинико-психологическое обоснование дифференцированного отбора и обучения: Дис. … канд. психол наук. – М., 1978.

141. *Скаткин М. Н.* Совершенствование процесса обучения. – М., 1971.

142. *Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М., 1958.

143. *Смирнова Е.* О народном образовании в Италии // Народное образование. – 1971. – № 5.

144. Специальная психология / под ред. В. И. Лубовского. – М., 2003.

145. *Спионек Х.* Нарушения развития учащихся начальных школ и испытываемые ими затруднения в учебной деятельности // Дефектология. – 1972. – № 3.

146. *Стульпинас Т. Ю.* Опыт диагностики слабой успеваемости и методика дифференцированной работы по ее преподаванию: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1971.

147. *Сухарева Г. Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – М., 1959.

148. *Сухомлинский В. А.* Избранные педагогические сочинения: в 3-хт. – М., 1979.

149. *Талызина Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 1988.

150. *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения. – М., 1953.

151. *Тригер Р. Д.* Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития и овладение грамматическим строем речи // Дефектология. – 1987. – № 5.

152. *Тригер Р. Д.* Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – М., 2008.

153. *Ульенкова У. В.* Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М., 1990.

154. *Усанова О. Н.* Дети с проблемами психического развития. – М., 1995.

155. *Ушинский К. Д.* Вопросы обучения. Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2.

156. *Фишман М. Н.* Нейрофизиологические механизмы отклонений в умственном развитии у детей. – М., 2001.

157. *Цыпина Н. А.* Обучение чтению детей с задержкой психического развития. – М., 1994.

158. *Шаумаров Г. Б.* Дифференциальная психологическая диагностика задержки психического развития на основе анализа стандартизированной методики: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1980.

159. *Шацкий С. Т.* Педагогические сочинения: в 4 т. – М., 1964.

160. *Шевченко С. Г.* Формирование знаний об окружающей действительности как средство активизации познавательной деятельности детей с задержкой психического развития: Дис. … канд. пед. наук. – М., 1982.

161. *Шевченко С. Г.* Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития. – М., 1990.

162. *Шевченко С. Г.* Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты. – М., 1999.

163. *Шершень М. М.* Дети-второгодники. – Л., 1927.

164. *Щукина Г. И.* Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. – М., 1986.

165. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.

166. *Эфрусси П. О.* Школьная неуспеваемость и второгодничество. – М. – Л., 1928.

167. *Яссман Л. В.* Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с задержкой психического развития: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1976.

168. *Adams J.* Clinikal neuropsychology and the study of learning disorders. – Pediatric Clinics of North America, 1973.

169. A la recherche de l ecoli de demain. – P., 1970.

170. *Barney P.* L Ecole est finie. – P., 1983.

171. Brain damage in children: the biologikal and social aspekts / Ed. By H.G. Birch. – Baltimor: Williams and Wilkins, 1964.

172. *Bruner J.* Process of Edukation. – Cambridge, 1961.

173. *Clements S.* Learning disabilities – Who? – In: Special

Education: Strategies for Educational Progress, Counsil for Exeptional Children. – N. Y., 1966.

174. Do Teachers make a. differense? A Report on Recent Research on Pupil Achievement. – Washington, 1070.

175. *Gaddes W.* Learning disabilities and Brain function: A neuropsycholodgikal approach. N. Y.: Springer, 1980.

176. *Grossmann G.* Pedagogik der Verhaltensgestorten // Die Sondersohule. – 1964. – N 5.

177. *Iilich I.* Desonooling Society. – N. Y., 1972.

178. The High School Journal. – 1984.

179. Educational and City. – L., 1984.

180. *Kirk S., Kirk W.* Psycholingvistic learning disabilities: Diagnosis and remediation. – Urdana eto.: Univ. Of Illinois Press, 1971.

181. *Konopnicki J.* Niepowodzenie w nause szkolnej // Nowa Szkola. – 1963, № 12.

182. *Kupisiewicz C.* Niepowodzenie dydaktiozne. – Waraszawa, 1969.

183. Learning. Tomorrow. – N.Y, 1979.

184. L. Ecole nouvell temoigne. – P., 1970.

185. *Lorenc J.* Lernschwierigkeiten und Einzelfallhife. Gottingen: Verl / f / psychologie, 1987.

186. *Lowe H.* Probleme des Leistungsversagens in der Shyii. – Berlin, 1970. Loraplan jor gymnasiskolen. – Stockholm, 1970.

187. *Myklebust H. K.* Learning disabilities: Difnition and overriew / In: Progress in Learning disabilities, vol. 1, N.Y., 1967.

188. *Okon W.* Podslawi wyksztacenia o golnego. – Wyd 2, Warshawa: Nasza Ksiegarnia, 1969.

189. *Piskova B.* Samostatna prace ve vychovne vzdelavacim procesu. – Praha, 1970.

190. *Pepin Arthyr C.* The IQ Test – Tducationes Bygaloo. – “The Clearning-House», 1971, Janiuary, № 5.

191. *Sasuer W.* Der Stand der Zwillingsforshung in padagogisher Sicht // Zeitschrift fur Padagogik. – 1970. – № 2.

192. The Structure of School Improvement. – N. Y., 1983.

193. *Strauss A. A., Lehtinen L. E. P*sychopathologi and Education of the Brain-Injured Child. – N. Y., 1947.

194. *Tarnopol L.* Learning disoders in children. – Boston, 1971.

195. *Witzalck G.* Fur Bedingungransanalyse des Leistunsversagens von Schulern. – Berlin, 1969.

196. *Witzalck G.* Fur Diagnostik und Enwicklung der Schulfahigkeit. – Berlin, 1968.